

Políticas Públicas na Educação Brasileira

Formação Docente

Atena Editora



 **Atena** Editora
www.atenaeditora.com.br

Ano
2018

Atena Editora

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
FORMAÇÃO DOCENTE**

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Pesquisador da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª. Drª. Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

P769 Políticas públicas na educação brasileira: formação docente /
Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora,
2018.
225 p. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 7)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-80-6
DOI 10.22533/at.ed.806180204

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Professores – Formação. I. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

2018

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

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

A COMPREENSÃO DO BRINCAR NA INFÂNCIA COMO CONSTITUINTE DA PRÁTICA DOCENTE

Jeorgeana Silva Barbosa, Janaina Silva Pontes de Oliveira, Kátia Marília Tavares de Moura Martiniano, João Pedro Andrade da Silva e Jalmira Linhares Damasceno 6

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Joyce Mariana Alves Barros e Fábio Wesley Marques dos Reis16

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA RELAÇÃO ENTRE O PIBID E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

Anderson de Souza França, Clara Cristina Bezerra de Lima e Maria Aparecida dos Santos Ferreira22

CAPÍTULO IV

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Danuska Guedes de Freitas Cavalcanti e Mário Luiz Farias Cavalcanti34

CAPÍTULO V

A TRANSVERSALIDADE DO ESPORTE NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Marlon Messias Santana Cruz, Pedro Alves Castro, Ana Gabriela Alves Medeiros e Sebastião Carlos dos Santos Carvalho44

CAPÍTULO VI

AS ATUAIS EXIGÊNCIAS FORMATIVAS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS FORMADORAS?

Kardenia Almeida Moreira e Francisco das Chagas Silva Souza55

CAPÍTULO VII

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM INFORMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ-CAMPUS MACAPÁ

Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino, Neliane Alves de Freitas e Adriana Lucena de Sales67

CAPÍTULO VIII

AS PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES SOBRE CLIMA SOCIAL DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO ACERCA DO PROGRAMA GOLDEN

Rita Aparecida Marques da Silva e Rita de Cássia de Souza85

CAPÍTULO IX

AS PRÁTICAS DE SI E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

Fernanda Antônia Barbosa da Mota e Maria Carolina dos Santos Ferreira.....99

CAPÍTULO X

BREVE APORTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DOS DILEMAS DA REALIDADE EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

Joseilma Ramalho Celestino, Maria de Fátima Moraes de Souza e Sílvio César Lopes da Silva..... 109

CAPÍTULO XI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: O PIBID E SEUS ENCAMINHAMENTOS

Elaine Cunha Vieira, Elis Regina de Araújo Almeida, Irecer Portela Figueiredo Santos e Raylson Rodrigues dos Santos..... 122

CAPÍTULO XII

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA OS REGISTROS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange de Abreu Moura da Silva e Edwiges Francisca dos Santos..... 137

CAPÍTULO XIII

FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE AO ARTIGO 26 A DA LDB

Frizete de Oliveira e Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem..... 144

CAPÍTULO XIV

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NUMA PERSPECTIVA DE ORIENTAR PESQUISAS PARA MONOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA NA FACIG

Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti, Jorge Henrique Duarte e José Santos Pereira 157

CAPÍTULO XV

O NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA COMPARTILHADA POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Renata da Costa Lima e Maria da Conceição Carrilho de Aguiar 167

CAPÍTULO XVI

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DA CARREIRA

Daiana Estrela Ferreira Barbosa e Pedro Lúcio Barboza..... 180

CAPÍTULO XVII

PERCEPÇÕES DE PEDAGOGOS (AS) EM RELAÇÃO ÀS SUAS QUALIFICAÇÕES
PROFISSIONAIS AO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS CONSIDERADAS PÚBLICO ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ellen Rose Galvão Helal e Thelma Helena Costa Chahini..... 192

CAPÍTULO XIII

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO -
PNE (2014-2024): PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO

*Saulo José Veloso de Andrade, Patrícia Cristina de Aragão Araújo e Antônio Roberto
Faustino da Costa..... 204*

Sobre os autores.....217

CAPÍTULO I

A COMPREENSÃO DO BRINCAR NA INFÂNCIA COMO CONSTITUINTE DA PRÁTICA DOCENTE

**Jeorgeana Silva Barbosa
Janaina Silva Pontes de Oliveira
Kátia Marília Tavares de Moura Martiniano
João Pedro Andrade da Silva
Jalmira Linhares Damasceno**

A COMPREENSÃO DO BRINCAR NA INFÂNCIA COMO CONSTITUINTE DA PRÁTICA DOCENTE

Georgeana Silva Barbosa

Universidade Federal da Paraíba – Campus III
Bananeiras-PB

Janaina Silva Pontes de Oliveira

Universidade Federal da Paraíba – Campus III
Bananeiras-PB

Kátia Marília Tavares de Moura Martiniano

Universidade Federal da Paraíba – Campus III
Bananeiras-PB

João Pedro Andrade da Silva

Universidade Federal da Paraíba – Campus III
Bananeiras-PB

Jalmira Linhares Damasceno

Universidade Federal da Paraíba – Campus III
Bananeiras-PB

RESUMO: O referido trabalho insere-se no universo de discussões sobre a formação do professor e apresenta como objeto de reflexão a ação pedagógica do educador brincadista no contexto da brinquedoteca, Laboratório de Ensino do Curso de Pedagogia do Campus III da Universidade Federal da Paraíba. Tem como objetivo: refletir sobre a ação pedagógica do educador brincadista relacionada a compreensão sobre o brincar na infância como constituinte necessário à prática docente. A abordagem metodológica que orienta a organização do trabalho é a pesquisa-ação. Para a construção de nossas análises utilizamos a observação participante e a entrevista não diretiva realizada com grupos de crianças em visitas agendadas por escolas da região a brinquedoteca. A observação participante teve ênfase na interação das crianças com os espaços, o brinquedo, o brincar, bem como na relação com o educador brincadista. Concluímos que a compreensão sobre o brincar na infância como constituinte necessário à prática docente passa pela possibilidade de uma relação mais direta entre o educador e a ação brincante da criança. Essa relação deve ser parte integrante da formação inicial do professor. Aprender sobre o brincar torna-se constituinte da prática docente a medida que compreendemos essa ação como elemento que constitui a natureza da infância.

PALAVRAS CHAVES: Brinquedoteca, Brincar, Docência.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a ação pedagógica do educador brincadista que tecemos nesse trabalho dá ênfase a importância da compreensão do brincar na infância como elo central da prática docente. Conferimos a essa compreensão um elemento constituinte da prática pedagógica com a criança e caracterizamos nessa

constituição algumas especificidades referendadas a partir das ações desenvolvidas no âmbito da Brinquedoteca, Laboratório de Ensino do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Campus III.

A referida brinquedoteca desenvolve atividades relacionadas ao brincar na infância e constitui-se como espaço de formação inicial e continuada de professores, especificamente a formação do pedagogo (a). Entre as atividades está o atendimento a grupos de crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental das escolas da região. O objetivo da discussão é refletir sobre a ação pedagógica do educador brinquedista relacionada ao aprendizado sobre o brincar na infância como constituinte necessário à prática docente.

O termo educador brinquedista está direcionado ao profissional que medeia o brincar na brinquedoteca. Essa nomenclatura é utilizada por Cunha (2001), que vai discutir sobre as características desse educador como um especialista do brincar. Na especificidade do laboratório de ensino, a brinquedoteca, os educadores brinquedistas são estudantes de pedagogia que atuam como bolsistas do espaço e duas pedagogas.

A metodologia do trabalho tem como referencial a perspectiva da pesquisa-ação existencial caracterizada por Barbier (2007) como a nova pesquisa-ação. Essa abordagem nos permitiu exercer a escuta sensível relacionada à compreensão do brincar na infância no contexto da brinquedoteca identificando aspectos importantes desse aprendizado para a prática docente.

As proposições teóricas que fundamentam nossas discussões estão pautadas nos estudos sobre cultura lúdica desenvolvida por Brougère (2013), nas reflexões do jogo como fenômeno cultural apontada por Johan Huizinga (2014); e as formulações sobre o espaço de brinquedoteca apresentado por Cunha (2001).

2. METODOLOGIA

A nova pesquisa-ação, de caráter existencial, apresenta segundo Barbier (2007) uma perspectiva de investigação cujo pesquisador assume uma postura reflexiva na descrição dos fenômenos a partir de uma relação mais implicada com os participantes da pesquisa. Nesse sentido, a relação de implicação construída no contexto desse trabalho, volta-se para os momentos de observação participante que configuraram as relações de compreensão sobre o brincar na infância em momentos de interação do educador brinquedista que atua na brinquedoteca, laboratório de ensino do curso de pedagogia do Campus III da UFPB, com grupos de criança que frequentaram esse laboratório por meio da visita agendada.

As observações foram direcionadas para a interação do educador brinquedista com a criança e da criança com os espaços da brinquedoteca. O período de realização das observações compreendeu os meses de março a agosto do ano de 2016. Os registros desse processo são feitos por meio da fotografia e gravação das falas das crianças durante as brincadeiras. As gravações caracterizam a entrevista não diretiva, na qual não há questionamentos norteadores, mas o registro

espontâneo captado pelo exercício da escuta sensível, categoria de operacionalização da ação que formaliza a abordagem da pesquisa-ação existencial.

A escuta sensível é uma atitude na qual segundo Barbier (2007, p. 94): *O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem)*. Essa imersão existencial referente ao que nos propomos investigar com esse trabalho, está voltada para captar as relações que constituem o aprendizado sobre o brincar na infância pelo educador brinquedista.

2.1 A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO DE DIREITO AO BRINCAR DA CRIANÇA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

A brinquedoteca é um espaço de vivência lúdica, cujo sentido de sua organização está voltado para o direito do brincar das crianças. Para Cunha (1996, p.40) a brinquedoteca é *um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, e experimentar*. Configura-se nesse sentido, como um espaço de descobertas e criação do brincar espontâneo caracterizado pelo encontro da criança com o brinquedo.

No contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia do Campus III da Universidade da Paraíba, a brinquedoteca é formalizada como laboratório de ensino e mantém como objetivo central subsidiar estudos teóricos e metodológicos sobre a cultura lúdica da infância. Seu funcionamento efetivo desde o ano de 2013 está direcionado a realização desses estudos com grupos de estudantes do curso de pedagogia, bem como com professores da educação básica da região e alguns pedagogos terceirizados da instituição.

O laboratório de ensino está organizado em seis ambientes, intitulados de espaços brincantes. São eles: O espaço de faz de conta, O ateliê, A sala de jogos e supermercado, A sala de leitura, A sala de brinquedos, A parte externa, nomeada de gramado e a Oficina de brinquedos, espaço direcionado para criação de brinquedos pelas crianças e educadores. A brinquedoteca funciona com o atendimento a comunidade por meio da visita agendada pelas escolas públicas e privadas da região direcionada a crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Atualmente as ações do laboratório são desenvolvidas por uma coordenadora professora do magistério superior, duas pedagogas, contratadas pelo serviço de terceirização e dez bolsistas. Esses estudantes bolsistas estão vinculados ao laboratório por meio de projetos de Programas institucionais. A saber: Programa de Licenciatura – PROLICEN, Programa de Bolsas de Extensão - PROBEX, Programa de Extensão – PROEXT e o Programa de Bolsa Auxílio. Os projetos contemplam a temática da cultura lúdica na formação do pedagogo abordando a reflexão sobre o brincar na infância e a constituição de espaços brincantes no contexto escolar.

As ações de formação no âmbito desses projetos se dão por meio do grupo de estudo da linha currículo e estudos da infância do grupo de pesquisa: currículo e práticas educativas registrado no CNPq. As reuniões de Estudo acontecem semanalmente. Caracterizam-se por estudos teóricos e metodológicos acerca da cultura lúdica da infância e seus elementos constituintes: a brincadeira e o brinquedo a partir das relações históricas, culturais e pedagógicas de produção do conhecimento. Esses elementos fundamentam a ação pedagógica do educador brinquedista na brinquedoteca, que ao longo desse processo constrói referências que viabilizam a compreensão do brincar na infância como um direito da criança.

2.2 A AÇÃO DO EDUCADOR BRINQUEDISTA E A COMPREENSÃO DO BRINCAR

No contexto do trabalho na brinquedoteca nossa maneira de compreender a infância vem sendo transformada. A ação de observar a liberdade da criança no ato de brincar tem nos possibilitado estabelecer uma relação mais efetiva com as reflexões teóricas que vimos realizando sobre a cultura lúdica da infância ao que se refere à relação entre a criança e o brinquedo e a construção da brincadeira.

Ao observarmos essa relação percebemos que a infância é constituída por uma cultura lúdica própria da relação social que cada sujeito passa a construir com seu entorno cultural, com os objetos que vai denominando como brinquedo e produzem a partir dessa identificação a brincadeira. Brougère (2013, p, 24.) conceitua que: *A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível.* Tornar o jogo possível é exercer autonomia na construção de suas regras. Na relação com o cotidiano da vida adulta a criança não exerce sua autonomia plena. Na brincadeira esse papel inverte-se. O exercício da autonomia pela possibilidade mais efetiva da escolha vai viabilizando a invenção da ação brincante.



Figura 1 – Criança brincando na Sala de jogos e supermercado.
Fonte - Acervo da Brinquedoteca do Campus III

Durante a brincadeira, no espaço denominado supermercado, no qual embalagens reaproveitadas se tornam brinquedos, a criança constrói significados sociais diversificados. Embora as embalagens tragam aspectos da realidade de um mercado, a compra é uma ação da fantasia. Outro aspecto importante é que as brincadeiras não se limitam apenas a compra dos produtos. Nesse espaço eles inventam encontros com amigos, assumem o papel do caixa, do funcionário que organiza as prateleiras, entre outros como: o personagem de um conto ou um desenho amado.

Aguçar a percepção para a compreensão da criança como um ser pensante e criador permite ao educador brinquedista identificar os saberes do ato de brincar. Nesse sentido, passamos a compreender que uma das ações pedagógicas do brinquedista é observar como a criança brinca, seus movimentos na brincadeira, sua criatividade, sua ação imaginária, elementos que vão caracterizando o brinquedo na sua dimensão significada pela ação brincante do sujeito.

Está disponível para vivenciar com a criança esse universo lúdico é outra possibilidade materialmente construída nesse processo. Durante a ação de observação o educador brinquedista no exercício da escuta sensível participa existencialmente da brincadeira com a criança. Nessa perspectiva, ele assume um papel importante na relação entre o brinquedo e a brincadeira, inclusive quando se permite ser corpo nas ações do brincar, como podemos observar na imagem abaixo que registra o brinquedista se doando para a brincadeira assumida pela criança que transforma o corpo do educador em brinquedo.



Figura 3 – Brinquedista interagindo com a criança.
Fonte - Acervo da Brinquedoteca do Campus III

Essa atitude assumida pelo educador brinquedista nos reporta a própria ação pedagógica docente referente ao brincar a ser assumida pelo professor no contexto escolar. Fortuna (2000, p. 08) sobre esses aspectos registra a seguinte reflexão:

Como formar educadores capazes de cultivar o brincar em suas aulas? A formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas, pela observação do brincar, pelo entendimento do significado e dos efeitos da brincadeira no estudante, por conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento da aprendizagem

nos seres humanos. Uma boa formação do professor e boas condições de atuação são os facilitadores para que se resgate o espaço de brincar da criança no dia a dia da escola. Isso não é tão fácil como muitos imaginam, pois para conseguir entrar e participar do mundo lúdico da criança é necessário que o educador tenha conhecimentos, prática e vontade de ser parceiro da criança nesse processo.

Entre esses conhecimentos e práticas situamos a compreensão do uso de regras e convenções socioculturais que as próprias crianças definem baseado em suas vivências lúdicas que permitem a construção da situação de jogo na qual o jogador se esforça, se diverte, imagina e ao mesmo tempo sente a tensão em atingir a finalidade da brincadeira. Para HUIZINGA (2004, p.14): *Tensão significa incerteza, acaso. Há um esforço para levar o jogo até ao desenlace, o jogador quer que alguma coisa “vá” ou “saia”, pretende “ganhar” à custa de seu próprio esforço.*

Percebendo a existência dessa tensão durante as brincadeiras, como um elemento inerente do brincar, o educador brinquedista torna-se mais apto para compreender aspectos do jogo, como por exemplo: a definição da função do brinquedo pelas crianças, a forma que os papéis sociais estão sendo simbolizados, como elas interagem entre si e com o mundo. Perceber como a criança brinca é mergulhar a fundo na própria natureza da infância. A imagem abaixo registra um dos momentos de observação, no qual pudemos perceber na brincadeira de faz-de-conta de uma menina a percepção de cuidado ao exercer o papel de “mãe”.



Figura 2 – Criança no Faz-de-conta.
Fonte - Acervo da Brinquedoteca do Campus III

A afetividade e a sensibilidade são pontos cruciais na ação do brinquedista, respeitando sempre o mundo imaginário e lúdico da criança, pois nem sempre a entrada na brincadeira é solicitada verbalmente, é preciso ter a sensibilidade de se envolver na ação, interagindo e comungando na atividade do brincar e sua existência. Essa afetividade é importante para percepção das curiosidades da criança. Dessas percepções surgiu a oficina de brinquedos. Ao ouvir as crianças no momento da visita, percebemos que elas apresentavam curiosidades a respeito de como eram produzidos alguns dos brinquedos disponibilizados no espaço construídos com materiais recicláveis. A produção de brinquedo é uma das atividades pedagógicas desenvolvida na Brinquedoteca. É uma produção que

envolve a pesquisa de materiais e a orientação de reaproveitamento de resíduos como alternativa para a construção e manutenção de brinquedos no espaço escolar.

No espaço intitulado oficina de brinquedos as crianças tem a autonomia de produzir seu próprio brinquedo a partir da experimentação desses materiais. Tornou-se um espaço de criação e aprendizado sobre o reaproveitamento de resíduos. A princípio a proposição foi o planejamento de oficinas direcionadas para as crianças no momento das visitas a brinquedoteca. A oficina era organizada a partir da faixa etária do grupo, fato que caracterizava um direcionamento da produção das crianças.

A compreensão da oficina de brinquedo como um lugar da criação, da invenção e experimentação livre dos materiais foi construída por meio da observação do processo vivenciado pelas crianças no momento da construção do brinquedo sugestionado para produção. As crianças interferiam nos modelos sugestionados e cumpriam a transgressão de transformar o planejado e recriar. Criar o brinquedo é uma ação do brincar para a criança. Quando ela experimenta essa atividade está na realidade em plena brincadeira. A brincadeira de criar. As imagens abaixo registram essa descrição.



Figura 4 – Sala da Oficina de brinquedos.
Fonte - Acervo da Brinquedoteca do Campus III

Na oficina de brinquedos percebemos o envolvimento da criança quanto à exploração dos materiais, alguns pedem auxílio ao educador, seja para ajudar ou opinar em relação ao brinquedo em construção. Nesse sentido, ao estreitar a relação adulto-criança, o educador tem a possibilidade de se colocar no lugar social que ocupa a infância. Segundo Andrade (1996, p.97) essa é uma relação primordial da ação do educador no espaço da brinquedoteca.

Esta relação criança-adulto pode ser uma das maiores riquezas da brinquedoteca, se tivermos consciência de que, para que este trabalho flua desta maneira, é preciso tornar os profissionais suficientemente qualificados, profissionais que enxerguem a infância para além dos “tempos fagueiros que os anos não trazem mais”, que se relacionem com as crianças como gente miúda que elas são hoje, com todas as suas peculiaridades, e não como projetos de gente grande.

A compreensão sobre social do ser criança caracteriza um aprendizado para a construção da ação pedagógica pelo educador brincadista. A observação do brincar no cotidiano da brinquedoteca vai viabilizando a esse educador perceber as relações entre brincar e a brincadeira e a formulação do brincar pela criança em situações diversificadas. Cada espaço organizado da brinquedoteca e as interações estabelecidas pelos sujeitos por meio das ações brincantes construídas se constituem um campo de possibilidade formativa. Refletir sobre essas relações é uma ação que deve ser considerada para que esses educadores compreendam o brincar no contexto do espaço escolar. A brinquedoteca do Campus III configurada como um laboratório de ensino, vem cumprindo essa função no contexto da formação inicial do pedagogo.

3. CONCLUSÕES

Concluimos que a compreensão sobre o brincar na infância como constituinte necessário à prática docente passa pela possibilidade de uma relação mais direta entre o educador e a ação brincante da criança. Essa relação deve ser parte integrante da formação inicial do professor. Nas ações pedagógicas do educador brincadista no âmbito da brinquedoteca, essa possibilidade de contato com o brincar como parte da formação viabiliza a construção de um aprendizado amplo sobre o brincar e prática docente. Esse aprendizado envolve as relações entre o brincar e a brincadeira, a percepção do imaginário infantil e sua relação com o cotidiano. Outro aspecto importante é a atitude de ouvir a criança para compreender suas ações brincante e como essa atitude reverbera na ação pedagógica. Aprender sobre o brincar é nesse sentido, tão necessário quanto compreender a própria lógica de desenvolvimento do fazer pedagógico com a criança, fato que confere a essa atividade relações orgânicas e culturais que a torna elemento constituinte da natureza da infância.

REFERENCIAS

ANDRADE, Cyrce M. R. J. A equipe na brinquedoteca. In: Adriana Friedmann [et.al]. **O direito de brincar**. São Paulo: Scritta: Abring, 1996. P. 89-98.

BARBIER, René. **A pesquisa ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BROUGERE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In. KISHOMOTO, Mochida Tizuko. (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Ed: Sengage Learning, 2013.

CUNHA, Nelse H. da S. Brinquedoteca: definições, histórico no Brasil e no mundo. In: Adriana Friedmann [et.al]. **O direito de brincar**. São Paulo: Scritta: Abring, 1996. p. 39-52.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6) p. 146-164.

HUIZINGA, Johan. **Natureza e Significado do Jogo como fenômeno cultural.** In: _____. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: perspectiva, 2014. 8° ed. p.33-52

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

**Joyce Mariana Alves Barros
Fábio Wesley Marques dos Reis**

A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Joyce Mariana Alves Barros

Centro Universitário Facex - UNIFACEX

Natal – RN

Fábio Wesley Marques dos Reis

Centro Universitário Facex - UNIFACEX

Natal – RN

RESUMO: A pesquisa intitulada “O profissional de Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos”, desenvolvida no Centro Universitário Facex – UNIFACEX, no período de 2017 a 2018, é oriunda do Programa de Iniciação Científica (PROIC) da instituição. A investigação busca desvelar as implicações entre a formação inicial em Educação Física, por meio do componente curricular Educação Física para Jovens e Adultos, e a atuação profissional na Educação Física na EJA, através do estágio supervisionado obrigatório III. O percurso metodológico contou com o Estudo de casos múltiplos (YIN, 2005), além do questionário e da observação como instrumento de coleta de dados. Dentre as ações desenvolvidas ao longo do segundo semestre de 2017 elencou-se a sistematização das Práticas como Componente Curricular (PCC) e a promoção de debates sobre as problemáticas da EJA (tais como evasão e heterogeneidade) que propuseram reflexões sobre o direcionamento da prática pedagógica do estágio supervisionado na EJA. Logo, as conclusões parciais da pesquisa apontam uma perspectiva positiva na formação profissional para atuar na Educação Física na EJA, construindo elementos didáticos de forma sistematizada, compreendendo o perfil do aluno da EJA e respeitando-o no processo de aprendizado. Caracterizando um quadro de qualificação da formação inicial para atuar nesta modalidade com autonomia, na busca de ações exitosas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Formação Inicial; Educação de Jovens e Adultos.

1- INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 2017) em seu Art. 37º é destinada aos indivíduos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada, modalidade esta que atende um perfil de público com características específicas tais como alto índice de evasão, heterogeneidade, abandono escolar e dificuldade de continuidade nos estudos.

¹Uma versão deste artigo foi publicada nos anais do **IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**. BARROS, Joyce Mariana Alves Barros; REIS, Fábio Wesley Marques dos. Formação inicial em Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos no estágio supervisionado. V. 1, 2017, ISSN 2358-8829. Disponível em <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>> Acesso em 29. Jan. 2018.

As características específicas desta modalidade da Educação Básica se reconfiguram no instante em que refletimos sobre a profunda relação entre a formação inicial dos profissionais que atuarão no âmbito escolar e sua prática pedagógica no mercado de trabalho. Esta reflexão surge a partir da análise dos cursos presenciais de Licenciatura em Educação Física do município de Natal-RN, segundo Barros (2016), em uma busca executada no ano de 2015 no Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior (<http://emec.mec.gov.br>) identificou-se as seguintes instituições: Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN); Centro Universitário Facex (UNIFACEX); Faculdade Natalense de Ensino e Cultura (FANEC); UFRN e a Universidade Potiguar (UNP).

Entretanto, somente o curso de Educação Física (Licenciatura) presencial do Centro Universitário Facex - UNIFACEX apresentou em sua proposta pedagógica um componente curricular direcionado para fomentar o debate sobre a atuação na EJA denominado de “Educação Física para Jovens e Adultos”, com uma ementa que reconhecesse esta modalidade de ensino da Educação Básica, além disso, no currículo inclui estágio supervisionado obrigatório na EJA. Estes fatos demonstraram a preocupação da instituição com uma formação plural de seus egressos. Pois, historicamente:

Os cursos de disciplinas específicas – como [...] letras, geografia, matemática, química, educação física e todas as outras licenciaturas, que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990 - não propiciaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios (MACHADO, 2008, p. 163).

Levando em consideração esta lacuna existente na história da educação brasileira, no que se refere a formação de professores, para fortalecer a autonomia na construção de ações pedagógicas desde o momento inicial da graduação em Educação Física é importante manter-se reflexivo. Neste processo, a escola se configura como um espaço de fomento à produção de novos saberes na busca por indícios de uma educação de qualidade, logo, a graduação é o primeiro momento de conhecer o modo de atuar nesta realidade.

Ao ministrar a disciplina Educação Física para Jovens e Adultos, no semestre 2016.2, para a turma do 6º período do Curso de Educação Física Licenciatura do UNIFACEX, percebem-se possibilidades para pensar a prática pedagógica desta área na EJA. Aproximando-se do estágio curricular obrigatório nesta modalidade, os alunos colocaram em prática conhecimentos vivenciados (e refletidos) neste componente com ações que materializaram unidades didáticas sistematizadas com temas que priorizaram a diversidade dos conteúdos e um planejamento criativo, tais como: Consciência Corporal, Jogos e Esportes.

Estes resultados instigaram a concretização do projeto de pesquisa (Iniciação científica - PROIC, “O profissional de Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)” no edital 05/2016 em desenvolvimento (2017/2018) que, atualmente, está discutindo a relação entre o Estágio Supervisionado obrigatório na

EJA e a formação inicial em Educação Física, assim, o presente trabalho tem o objetivo de relatar o andamento destas ações, buscando fortalecer a formação profissional.

2- METODOLOGIA

O estudo de casos múltiplos (YIN, 2005) está presente na metodologia do trabalho, definindo como amostra os alunos do curso de Educação Física Licenciatura (turno noturno) do semestre 2017.2 que estão cursando o estágio supervisionado obrigatório III. Levando em consideração que: O delineamento do estudo de caso como metodologia de investigação mostrou a possibilidade da definição de quatro fases relacionadas: delimitação da unidade- caso; coleta de dados; seleção, análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório do caso (VENTURA, 2007, p 386).

O referido projeto encontra-se na fase de reflexão sobre os dados coletados ao longo do segundo semestre de 2017, dialogando com os alunos participantes da amostra da pesquisa e o supervisor de campo de estágio para avançar na análise e interpretação dos dados apresentados, após a aplicação de questionário (coleta de dados).

A escolha deste tipo de instrumento (questionário) justifica-se, tal como afirma Negrine (2004), por identificar que ele permite o alcance de um número de participantes significativo. Além disso, os alunos que cursam o estágio III, nesta instituição, já estão no último período do curso e, por vezes, atribulados com uma grande quantidade de atividades acadêmicas, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e estágio.

3- RESULTADOS PARCIAIS

Analisando o sistema público do município de Natal, por Barros (2016), inferiu-se que os professores de Educação Física apresentaram dificuldades relacionadas à organização das aulas de Educação Física da EJA, fato por vezes justificado pela ausência de debate na formação inicial. Logo, esta pesquisa está sendo conduzida na perspectiva de promover contribuições para estes profissionais, por meio do diálogo com a formação inicial em Educação Física, articulando trato metodológico, problemáticas da EJA, elementos didáticos e conhecimentos específicos da área.

Assim, o componente curricular Educação Física para Jovens e Adultos vem buscando atender os anseios, dificuldades e provocações dos alunos que estão conhecendo as Escolas públicas que ofertam EJA no estado do Rio Grande do Norte (alguns alunos não concretizam o estágio no município de Natal, por vezes, moram em cidades mais distantes e concluem os estágios nestas localidades) por meio de aulas numa perspectiva dialógica e reflexiva que prepare o aluno para organizar suas

aulas de modo interdisciplinar, adequado à pluralidade cultural da sala de aula da EJA.

Neste processo, a postura profissional na busca de uma forma mais dinâmica de trabalhar os conteúdos, de modo coerente com o contexto da comunidade escolar é o principal aspecto. Simulando situações recorrentes na sala de aula da EJA, principalmente através da carga horária de Prática como Componente Curricular (PCC)² para analisar a realidade da Educação Física na EJA

4- CONCLUSÕES

Assim, o trabalho conclui parcialmente que o processo de formação inicial dos graduandos, por meio do componente curricular Educação Física para Jovens e Adultos tem inúmeras possibilidades de aprendizado, reflexões que podem subsidiar o estágio supervisionado na EJA e, conseqüentemente, sua futura ação docente. Desta forma, as próximas etapas da pesquisa buscarão apresentar as práticas pedagógicas dos alunos ao longo do estágio supervisionado III, direcionando conteúdos e elementos didáticos para sistematizar a Educação Física na EJA por meio da produção de um e-book que reunirá os trabalhos de todos dos participantes da amostra da pesquisa. O produto terá como tema central “A formação inicial em Educação Física: construindo processos reflexivos em diferentes contextos”, logo, permitirá que o aluno da graduação e o professor da Educação Básica dialoguem sobre prática pedagógica e aprimorem o ato de construir conhecimento na EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BARROS, Joyce Mariana Alves. **A organização didática da Educação Física na educação de jovens e adultos no sistema público de ensino do município de Natal-RN**. 2016. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA**. Uma perspectiva de mudança. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

² A Resolução cne/cp 2, de 19 de fevereiro de 2002 define 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 8. set. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi- 3. Ed.- Porto Alegre: Bookman, 2005.

NEGRINE, Airton. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa**. In: A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Augusto Nivaldo Silva Triviños et. al.- 2. Ed. - Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004, p. 61-94.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Pedagogia Médica. Rev SOCERJ. vol 20 - nº 5 - set/out 2007 (ISSN 0104-0758). p 383-386. Disponível em: . Acesso em 08. Set. 2017.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA RELAÇÃO ENTRE O PIBID E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

**Anderson de Souza França
Clara Cristina Bezerra de Lima
Maria Aparecida dos Santos Ferreira**

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA RELAÇÃO ENTRE O PIBID E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

Anderson de Souza França

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Macau-RN

Clara Cristina Bezerra de Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Macau-RN

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Macau-RN

RESUMO: A educação é tida como responsável pela transformação e desenvolvimento social em todas as suas esferas, por isso a necessidade e importância da formação inicial ser bem fundamentada é de extrema relevância. Considerando, portanto, como pressuposto, a importância da educação para a sociedade e a formação do sujeito pensante, pretende-se analisar a formação profissional docente e a relevância do PIBID e uma possível comparação com o estágio curricular supervisionado. Para isso, nos respaldamos em obras de autores que discutem a temática, dos quais se destacam: Pimenta e Lima (2006), Dante (2015), Libâneo (2001), Pimenta (2006) dentre outros. Dessa maneira, a pesquisa apresenta como procedimento metodológico, uma abordagem qualitativa e se utiliza da pesquisa bibliográfica e documental, embasando-se em documentos como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, como também o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Biologia. Portanto, entendemos no decorrer da produção, que os alunos estagiários apesar de compreenderem as atribuições docentes de acordo com a organização curricular, em comparação com o programa, nota-se o PIBID com uma potencialidade mais elevada, por atuarem na escola com mais assiduidade e precocidade. Portanto, são estimulados a refletirem sobre a sua relação teoria e prática mais cedo e conseqüentemente constroem sua identidade docente com mais brevidade, adquirindo maturidade profissional.

PALAVRAS-CHAVES: Formação Docente, Estágio Curricular Supervisionado, PIBID.

1. INTRODUÇÃO

A educação é responsável pela transformação e desenvolvimento social em todas as suas esferas, por isso a necessidade e importância da formação inicial ser bem fundamentada é de extrema relevância, pois acarretará num futuro professor que possua consciência de que está se debruçando sobre uma missão árdua, que vai exigir dele uma plena entrega, baseada em princípios atribuídos na academia que lhe somaram num profissional eficiente (PIMENTA, 2002).

Nessa perspectiva, o presente construto analisa a formação profissional e a relevância do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e uma possível comparação com o estágio curricular supervisionado. Em um olhar mais direcionado ao trabalho, bem como, uma breve discussão sobre a educação e os reais interesses do capital. Fomenta-se ainda, que a formação docente não deve apenas ser munida dos conhecimentos específicos de cada área específica, mais que o educador deva estabelecer em sua prática docente metodologias que desperte no indivíduo sua capacidade de pensar, criticar e opinar defendendo suas ideias.

O trabalho está organizado em quatro categorias de análises, das quais discorrem sobre a formação docente no contexto da educação profissional, a relevância do PIBID e a comparação com o estágio docente supervisionado e, em seguida trazemos o fechamento da obra com nossas considerações finais.

2. METODOLOGIA

No intuito de atribuir instrumentos que fundamentem a pesquisa, buscamos inicialmente relatar a importância da formação docente em meio a um contexto capitalista, em que programas como o PIBID – subprojeto Biologia, bem como o estágio docente, atuam preparando o professor para sua práxis. A presente conjectura elucida uma discussão comparativa entre ambos, com a finalidade de identificar nas ações desenvolvidas no programa, uma base de conhecimentos específicos que, de maneira precoce, somados ao próprio processo formativo dos licenciandos se configurem como vetores que corroboram numa profissionalização dos futuros professores de Biologia, bolsistas do subprojeto.

Para isso, nos respaldamos em obras de autores que discutem a temática, dos quais se destacam: Pimenta e Lima (2006), Moura (2007) e (2014), Scalabrin e Molinari (2013), Libâneo (2011), Hamze (2015) e Dassole e Lima (2012). Dessa maneira, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa que de acordo com Terence e Filho (2006, p. 2) “o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada”. Além de se utilizar também de uma pesquisa bibliográfica e documental, como procedimento metodológico, embasando-se em documentos como: a Lei de diretrizes e bases da educação – LDB –, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Biologia.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: EDUCAÇÃO E TRABALHO

A *priori*, para entendermos como a formação docente se constitui perante aspectos socioeconômicos que alavancam cada vez mais o número de professores munidos somente de técnica, se faz necessário, compreender como se estabelece o campo da educação profissional, bem como a sistemática que encapsula esse contexto.

Na perspectiva de ensino atual, é sabido que o professor precisa dominar os conhecimentos necessários ao saber ensinar o que ele domina em seu campo científico-tecnológico específico. Entretanto, esse tipo de conhecimento ainda não é suficiente para a perspectiva formativa em discussão, pois não se trata de adestrar de forma eficiente e eficaz pessoas para uma determinada função no mundo do trabalho (MOURA, 2014).

Diante do exposto, fica evidenciado que por mais relevante que seja o conhecimento específico, se o mesmo não é trabalhado juntamente a habilidades pedagógicas na práxis, logo não será suficiente para o exercício da docência na perspectiva aqui discutida. Essa reflexão nos remete as seguintes indagações: que consequências uma prática docente (em grande escala) sem subsidio pedagógico acarreta na formação de indivíduos? Se o professor forma o cidadão, que relação essa perspectiva tem com o trabalho?

Frente a isso, Moura (2014, p. 6) ressalta que “É por isso que existe mais um grande desafio, talvez o mais importante”. Ele diz respeito à responsabilidade social do campo da educação profissional com os sujeitos formados em todas suas ofertas educativas e com a sociedade em geral (MOURA, 2007).

Mas em relação às indagações, cabe salientar que a resposta se dá numa cascata de consequências que por fim, origina um trabalhador que tem a ofertar apenas sua mão de obra, sendo mais um “operário” sem autonomia no mercado de trabalho, o que não é o conveniente a sociedade em sua plenitude, pois:

O mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação. Entretanto é necessário que esses profissionais ultrapassem esses limites e, ao alcançarem uma verdadeira autonomia, possam a atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras (MOURA, 2007, p. 6)

No entanto, essas são limitações de uma coletividade contraditória, que por incrível que pareça é fortemente marcada por uma cultura escravocrata, quando considerarmos a forma de exploração do trabalho que são impostos em nosso país. Tal nação, onde a educação ao longo do tempo teve um caráter dual, ou seja, uma educação de caráter academicista, direcionada à elite, enquanto ao proletariado é “contemplado” com educação dirigida à formação profissional de cunho instrumental para o trabalho de baixa complexidade, destinada aos filhos

da classe trabalhadora, sendo imprescindíveis sim, porém, para a manutenção do sistema.

3.2- A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

O docente é visto na atualidade, como um profissional capacitado e aliado aos conhecimentos específicos. Em uma era de transformações e mudanças, a formação docente vem assumindo um papel imprescindível no meio educacional (PERRENOUD, 2001). O professor é visto como um profissional articulador de ideias, capaz de despertar habilidades e saberes, tornando possível a inserção dos indivíduos na sociedade (PIMENTA, 2002).

Por conseguinte, compreende-se a formação docente como um fator indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus de sua profissionalização para o meio escolar. Nessa perspectiva, a formação docente é um processo contínuo de reflexão, que consiste dizer que ser “professor” é saber lidar com o novo, sobretudo, saber renovar-se inovando as estratégias (DASSOLER; LIMA, 2012).

Nesse sentido, dar-se início a uma breve retrospectiva histórica no contexto educacional. Em um olhar mais focado, pode-se constatar que, houve mudanças significativas na formação profissional docente, que para Hamze (2011) a educação sofre mudanças, podendo contemplar fases que marcaram transformações no modo que os profissionais da educação atuam. Sumamente, a formação docente envolve a “construção de conhecimentos”, tornando-se necessário ao profissional-educador:

[...] A formação do profissional professor torna-se efetivamente, cada vez mais importante no processo educacional. O Professor do século XXI precisa, então, ser um profissional da educação com espírito aguçado e muita vontade para aprender, razão pela qual o processo de formação torna-se mais e mais veemente para responder às demandas do mundo contemporâneo com competência e profissionalismo (DASSOLER; LIMA, 2012, p.5)

Diante do exposto, passa a existir inquietações que discorrem até os dias de hoje, perambulando pelas mentes estudiosas. Nas palavras de Dassoler e Lima, (2012) que propõem as seguintes indagações: Afinal, o que vem a ser a formação de professores? O que vem a ser a profissionalização? Quais são as características que envolvem a formação e a profissionalização?

Em meio a isto, o professor é imbuído dos saberes adquiridos em sua formação inicial. Na práxis, esses conhecimentos vão se aperfeiçoando conforme a atuação docente. O educador se profissionaliza, e com isso vai aperfeiçoando sua metodologia em sua vivência cotidiana. Para Dassoler e Lima, (2012 p.6) “A capacitação do indivíduo para o trabalho docente se constitui em um ato educativo de criatividade e inovação” o processo de formação, é na verdade, um elo existente entre a profissão e a construção da identidade do profissional/educador (GUIMARÃES, 2004).

Destarte, a formação docente é direcionada para a construção de um profissional capacitado, sobretudo, apto à realidade educacional. Deve este, ser um formador de indivíduos críticos, capazes de contestar as opiniões pré-estabelecidas do capital (LIBÂNEO, 2001). Entende-se, assim, que a formação profissional docente esta direcionada para a construção de um profissional-professor. Cabendo a este, o valioso papel de “forma”, para Dassoler e Lima, (2012) o profissional educador é considerado um “teórico-prático” que mediante esforços, adquiriu conhecimentos lhe cabendo o status de autonomia e ousadia para exercer tal função.

3.3- CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

É indiscutível que todas as facetas em torno da melhoria da qualidade da educação brasileira, tendem sempre a se conduzir a figura do professor, seja nas discussões dos fracassos, dos êxitos escolares, assim como, quando se discutem as urgências da educação brasileira e suas possíveis soluções.

Posta a potencial relevância entre a relação “formação docente” e “transformação da educação”, por consequência da necessidade de uma constituição docente mais concreta, que agregue os princípios indispensáveis discutidos anteriormente, criou-se no âmbito das políticas públicas, ações que visam fomentar apoio à formação inicial docente.

Em decorrência deste viés, surge o PIBID que se trata de um programa de formação de professores promovido pela Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – de esfera nacional, que viabiliza o projeto desde o ano de 2009, que se caracteriza nas parcerias formadas entre Instituições de Ensino Superior – IES – e escolas de educação básica da rede pública de ensino (SILVA, 2015). São envolvidos e remunerados no programa, licenciandos, professores supervisores em exercício da escola parceira e coordenadores de área que de forma mútua atuam com o mesmo fim, fomentar uma aproximação por várias vezes precoce e importante do licenciando com seu futuro lócus de atuação.

Em síntese, o PIBID visa promover de forma antecipada o processo de iniciação à docência, proporcionando a inserção dos alunos dos cursos de licenciatura ao contexto escolar, ou seja, ao seu futuro campo de atuação, para a realização de atividades educativas que lhes possibilitem um maior envolvimento com o fazer docente, bem como entendimento da relação teoria (disciplinas pedagógicas, vistas no curso) e prática (exercida no estágio supervisionado e PIBID) que juntas consolidam a identidade docente do graduando, fornecendo bases para sua futura profissão.

Atualmente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Macau, o subprojeto de Biologia possui dois coordenadores, sendo um docente da área da pedagogia e outro da Biologia, em que contam com 29 bolsistas distribuídos em três escolas do município de Macau, são elas: Escola Estadual Professora Clara Tetéu, Escola Estadual

Professora Maria de Lourdes Bezerra e Escola Estadual Duque de Caxias, sendo todos alunos da licenciatura em Biologia ofertada pelo IFRN.

O programa é tido como um elemento de suma importância por promover um auxílio financeiro, que por sua vez, corrobora num menor nível de evasão escolar, sendo esta uma das principais razões que fazem com que os estudantes de nível superior, se evadam dos cursos em busca de trabalho. Além disso, inerentemente contribui de forma precoce, com contato em sala de aula, percebendo os prazeres e desafios presentes na profissão ainda no começo do curso.

Como relata Silva (2015, p. 12) “Um avanço significativo para a consolidação do programa no país foi dado em 2013”, pois foi neste ano que o PIBID foi incluído na alteração do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei nº 9.394/96) por meio da lei 12.796, sancionada no mês de Abril. Contudo, ficou estabelecido no texto da LDB no art. 62, parágrafo 5º:

5º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, p. 12)

Tal fato caracterizou a relevância do programa a nível nacional, que de forma concomitante, promove uma formação inicial mais concretizada e um auxílio às escolas da educação básica, haja em vista os aspectos citados anteriormente, que primordialmente se confronta com a dicotomia existente entre a teoria e a prática na formação docente.

Cabe salientar que Gadotti (2007, p.65) ressalta: “o poder do professor está tanto na sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade para transformá-la, quanto na possibilidade de constituir um coletivo para lutar por uma causa comum”. Com isso, pode-se afirmar que a atuação no programa edifica associações teóricas na prática, de maneira antecipada contribuindo para uma formação mais consolidada e conseqüentemente um professor mais atuante na sociedade.

Dando prosseguimento, no próximo tópico conheceremos como se caracteriza o estágio supervisionado docente, frente ao PIBID. Constataremos suas convergências, bem como divergências, no que se refere aos saberes adquiridos na práxis enquanto professor em formação.

3.4- O ESTÁGIO DOCENTE E O PIBID: FORMAÇÃO PROFISSIONAL ACERCA DO PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO

O estágio curricular, assim como o PIBID traz consigo o mesmo intuito, ser agente de estreitamento entre a teoria e a prática, estipulando um processo de experiência focada na vivência em sala, que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a entender diversas circunstâncias que conduzem ao exercício da sua profissão, bem como o contexto que circunda a

construção cidadã e formação para o trabalho.

Referente ao estágio, Pimenta e Lima (2006, p. 9) salienta que “Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas e fluxogramas”.

O campo do estágio docente se materializa num elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos licenciandos, sendo também, um lugar de aproximação verdadeira entre a universidade e a sociedade, permitindo uma integração à realidade social e assim também no processo de desenvolvimento do meio como um todo, além de ter a possibilidade de verificar na prática toda a teoria adquirida nos bancos escolares (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Sentir-se de fato um docente, imbuído de suas competências, faz de si mais preparado para atuar quando concluir a licenciatura. Como consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN (IFRN, 2012, p. 26) – “O estágio curricular supervisionado é entendido como tempo de aprendizagem, no qual o formando exerce in loco atividades específicas da sua área profissional sob a responsabilidade de um profissional já habilitado” logo, estima-se que, o licenciando vivenciará na práxis, os saberes apreendidos em sala.

Outro aspecto a ser considerado, refere-se ao fato de que muitos alunos escolhem a Licenciatura sem ter a plena convicção se é isso que eles realmente querem. Ao entrar em contato com o estágio, essa etapa pode se tornar uma espécie de “divisor de águas”, no qual por atuar como um docente formado munido de seus deveres e obrigações no trabalho, sem falar na missão de fomentar a consciência política em seus alunos, tarefa árdua para profissionais que geralmente trabalham em dois expedientes e/ou duas escolas. Logo, alguns indivíduos optam por não escolher tal carreira.

Ainda sobre essa perspectiva, o estágio encontra-se subdividido em IV etapas. No estágio docente I cabe ao licenciando à caracterização e observação da escola, revisão e aprofundamento dos referenciais teóricos e a elaboração do portfólio das atividades desta etapa, no estágio docente II é papel do licenciando fazer a observação da escola e da sala de aula, planejamento da regência e elaboração do portfólio, no estágio docente III o aluno deve fazer a observação da sala de aula, regência no ensino fundamental prioritariamente e elaboração do portfólio, no estágio docente IV, o aluno também fará a observação da sala, regência no ensino médio (propedêutico, integrado à educação profissional e/ou na modalidade EJA), elaboração de projeto de intervenção na escola, elaboração do portfólio das atividades da etapa e elaboração do relatório final do estágio (IFRN, 2012).

Entretanto, há algumas contrapartidas relativas à organização do tempo do estágio, sobretudo, no que diz respeito ao fato de observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e outros aspectos não observáveis em

estágios pontuais. São aspectos como este que nos remete a uma comparação com o PIBID.

O principal ponto a ser comparado, que estabelece ao PIBID uma eficácia ainda maior relativa a vivência, se configura na precocidade do contato do licenciando com a sala de aula, cujas situações vividas li estabelecerão a identidade docente. Enquanto, no estágio supervisionado acontece o seguinte: Os estágios curriculares docentes III e IV que ocorrem nos 7º (sétimo) e 8º (oitavo) período respectivamente, nesta etapa os estagiários são inseridos mais uma vez dentro da realidade da sala de aula, contudo neste momento ocupam a posição de professor da turma.

Sumamente, na regência os estagiários buscam aprender como aplicar os conhecimentos teóricos-metodológicos adquiridos nas disciplinas teóricas do curso, no contexto das escolas públicas, ou seja, em situações reais das escolas, mediante o processo de aprendizagem (JÚNIOR, 2015). No entanto, uma das principais deficiências do estágio é a promoção tardia da regência, o tempo da mesma é muito limitado para ampliarem uma prática pedagógica, assim, o licenciando pode acabar não realizando certas atividades diferenciadas com receio de que isso poderá prejudicar a aprendizagem, bem como o choque de realidade com situações conflitantes na relação professor- aluno.

Em consonância Scalabrin e Molinare (2013, p.14), afirmam:

Uma dificuldade sentida normalmente pelos acadêmicos é de não se sentirem preparados para atuarem como professores, e nem sempre sabem como agir diante dos problemas comuns das escolas, é claro que isso diminui com a prática de estágio, mas mesmo assim é ainda uma insegurança ou dificuldade que permanece no aluno, futuro professor.

O PIBID, como dito anteriormente, garante também a permanência de um número significativo de graduandos com o auxílio financeiro, além disso, outro aspecto relevante do programa se refere ao incentivo à produção acadêmica, haja em vista que de acordo com a portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, no art. 43. São deveres do bolsista de iniciação à docência: “[...] IX - apresentar formalmente, os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição”. Isto significa que o PIBID/subprojeto de biologia transcende este dever do bolsista, pois os “pibidianos” são assíduos em congressos regionais relativos à instituição e de qualquer outra que se remeta a biologia, bem como ao ensino.

4- CONCLUSÃO

Por fim, a discussão que acomete a formação docente, centra-se no princípio que rege a sociedade e configura a dissociação entre classes sociais, pois a formação de professores é um dos principais problemas na educação e simultaneamente a principal solução. Nesse caso, constatamos que o PIBID é um

programa que contribui nesse processo. Cabe salientar que o estágio docente, por sua vez, é extremamente relevante na construção profissional, sobretudo no que se refere ao contato direto com seu futuro lócus de atuação, o âmbito escolar e suas relações.

As etapas do estágio docente, cada uma delas estipulam uma prática associativa, correlacionando os saberes adquiridos no decorrer do curso (saberes pedagógicos) juntamente ao que se aprende no ato de lecionar. Por conseguinte, o PIBID se torna um elemento ainda mais contribuinte, no sentido de aproximar o licenciando a realidade da escola pública “logo no início do seu curso”, para que desta maneira ocorra à conciliação entre a teoria e a prática.

Salientamos que os saberes apreendidos durante a atuação do programa - de maneira precoce se estabelecem como um dos pilares que sustentam a profissionalização docente dos graduandos em Biologia. Com isso, o PIBID aperfeiçoa a formação dos licenciandos de Biologia, que ao término do curso, serão bem mais arranjados do que um licenciando que apenas estagiou, levando em consideração o que foi percorrido anteriormente. No entanto, não podemos considerar o programa como salvador da pátria, pois existem diversos fatores associados à formação de professores.

Entendemos, no decorrer da produção, que os alunos estagiários apesar de compreenderem as atribuições docentes de acordo com a organização curricular, em comparação com o programa, nota-se o PIBID com uma potencialidade mais elevada, por promover um contato com escola e sala de aula com mais assiduidade, desta forma são estimulados a refletirem sobre a sua prática e, conseqüentemente, a mobilizarem saberes como os da ação pedagógica, os disciplinares e os curriculares de forma mais precoce e contínua, que permitem ao “pibidiano” estipular, moldar e por conseqüente, construir sua identidade docente.

REFERÊNCIAS

CAPES, Documentos, portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. - **DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA/DEB. BRASÍLIA. 2013.**

Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf Acesso em: 19 Jan. 2016>.

DASSOLER, Olmira Bernadete. LIMA, Denise Maria Soares. **A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: CARACTERÍSTICAS, OUSADIA E SABERES.** Ix anped sul. Ucb/df, 2012.

GUIMARÃES, Valter Soares. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES, IDENTIDADE E PROFISSÃO.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

GADOTTI, Moacir. **A ESCOLA E O PROFESSOR, PAULO FREIRE E A PAIXÃO DE ENSINAR.**

1ª Ed. São Paulo. 2007.

HAMZE, Amélia. **Governabilidade e Governança**. Disponível em: <<<http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/governabilidade-governanca.htm> Em cache- Similares> Acesso em 10 de dezembro de 2015.

IFRN. Projeto **Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura Plena em Biologia na modalidade Presencial**. 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciaturaplena-em-biologia/view>>. Acesso em: 19 Jan. 2016.

JÚNIOR, Josivan F. de Araújo. **Estágio curricular supervisionado no processo de formação inicial docente: Percepção da Relação Teoria e Prática dos Sujeitos Aprendentes do curso de Licenciatura Plena em Biologia-IFRN/Macau**. 2015.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 10ª ed. Brasília: Câmara dos deputados, edições câmara, 2015.

LIBÂNEO, João Batista. **A arte de formar-se**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Coleção formação pedagógica – vol. III. 1ª Ed. Curitiba. 2014.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. CEFET-RN. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor**. In: Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta & Ghedin (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Ed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria S. Lucena. **Estágio docente: diferentes concepções**. Revista Poésis – volume 3, números 3 e 4 pp.5-24, 2005/2006.

SILVA, Luciene Fernanda da. **Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de educação. Instituto de Física. Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo. 2015.

SCALABRIN, Izabel Cristina. MOLINAR, Adriana Maria Corder. **A importância da prática**

ABSTRACT: Education is seen as responsible for social transformation and development in all its spheres, so the need and importance of initial training is well grounded and extremely relevant. Considering, therefore, as a presupposition, the importance of education for society and the formation of the thinking subject, it is intended to analyze the professional education of teachers and the relevance of the PIBID and a possible comparison with the supervised curricular stage. For this, we rely on works by authors who discuss the theme, of which they stand out: PIMENTA E LIMA (2006), DANTE (2015), PERRENOUD (2001) among others. In this way, the research presents as a methodological procedure a qualitative approach and uses bibliographical and documentary research, based on documents such as: the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), Lei nº 9.394/96, as well as the Pedagogical Project of the Full Degree in Biology. Therefore, during the course of production, we understand that trainee students, even though they understand the teaching assignments according to the curricular organization, compared to the program, we note the PIBID with a higher potentiality, to act in the school with more assiduity and precocity. Therefore, they are encouraged to reflect on their relationship theory and practice earlier and consequently build their teacher identity more quickly, gaining professional maturity.

KEYWORDS: Teacher training, Supervised curricular training, PIBID.

CAPÍTULO IV

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

**Danuska Guedes de Freitas Cavalcanti
Mário Luiz Farias Cavalcanti**

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Danuska Guedes de Freitas Cavalcanti

Licenciada em Letras – Inglês, Professora do Yázigi e do Colégio Motiva. Campina Grande-PB.

Mário Luiz Farias Cavalcanti

Biólogo. Professor Dr. do Departamento de Ciências Biológicas do CCA/UFPB. Areia-PB.

RESUMO: O estágio é um momento muito importante na formação do professor. Podemos considerar que seu objetivo seja proporcionar ao estagiário, momentos de análise e de reflexão, além de dar a oportunidade de praticar aquilo que se estuda ao longo da graduação. Infelizmente, nem todos os estágios proporcionam isso. À luz do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) este trabalho almeja relatar a experiência vivida durante a disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Letras – Língua Inglesa – da Universidade Estadual da Paraíba, objetivando ainda, expor a importância do estágio para o professor em formação e alertar sobre a conjuntura do ensino de Língua Inglesa na rede pública. Durante as aulas observadas e ministradas uma análise foi feita com o intuito de estabelecer qual foi a mais produtiva e a menos produtiva na turma do Quarto ciclo, visto que essa era a turma que detinha mais características que afetavam negativamente o processo de ensino e aprendizagem. Foram constatados alguns pontos negativos durante o estágio, além das condições que afetaram o andamento do mesmo, houve a pouca valorização desse momento rico de orientação e troca de experiência para a construção do conhecimento. Percebemos através das aulas ministradas, que havia falta de diálogo entre estagiários e alunos, pois as aulas eram predominantemente expositivas, não havendo a participação do corpo discente. Entretanto, quando os alunos foram convidados a participar, se mostraram interessados.

PALAVRAS-CHAVE: EJA, ensino, língua inglesa.

1. INTRODUÇÃO

A conjuntura que o Brasil vive atualmente está desmotivando o corpo discente dos cursos relacionados à área de Educação. Como não perceber a crescente desvalorização do professor? Como não notar o desrespeito que os professores sofrem por parte dos alunos e, dessa forma então, da sociedade? Como não se dar conta do trabalho árduo que envolve a missão do professor? E refere-se à missão, pois diante dos desafios de entrar numa sala de aula do século XIX, na qual as tecnologias e os novos avanços permitem que a informação e o entretenimento estejam ao alcance de todos e a qualquer hora, os professores precisam estar demasiadamente preparados para motivar seus alunos e lidar com o âmbito escolar.

O problema é ainda maior no que concerne ao ensino de Língua Inglesa, e principalmente no contexto da rede pública, intensificando-se ainda mais quando se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além de todos os fatores previamente

citados podemos, nesse contexto, adicionar outros aspectos tais como falta de recursos materiais, a indisciplina atrelada à desmotivação dos alunos, a disparidade entre as idades, entre outros que serão apresentados ao longo desse artigo (AGUIAR e AGUIAR, 2011).

De acordo com o estudo “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, elaborado pelo Plano CDE para o British Council (2015, p.8):

O ensino do inglês é pouco regulamentado no Brasil e sua oferta apresenta pouca padronização. Esse cenário dificulta a implementação de processos de avaliação e mensuração do ensino do inglês em nível nacional. [...] Isso reforça a baixa importância conferida à língua estrangeira dentro da grade curricular e torna mais difícil acompanhar a qualidade da oferta e gerar estratégias comuns para melhorar o seu aprendizado.

Visto que o ensino de língua inglesa é pouco valorizado, para enfrentar esse grande desafio o aluno do curso de licenciatura precisa estar disposto a lutar contra todas essas barreiras e, acima de tudo, ter sido bem instruído ao longo do curso, pois um profissional capacitado, reflexivo, crítico e que valoriza a educação fará a grande diferença perante esse contexto.

Um bom aliado nesse processo de preparação é o Estágio, disciplina que permite ao aluno vivenciar a prática de ensino e dessa forma aplicar as teorias vistas até então. Não obstante ser imensurável a importância das teorias de ensino e de como elas se fazem necessárias no dia a dia do professor, a prática é ainda mais relevante, pois é ensinando que o professor aprende mais, é na rotina de sala de aula que ele cresce como profissional e como pessoa, é na troca, na vivência com os alunos e com os colegas de profissão que ele se faz, de fato, um docente, um educador.

O estágio proporciona ao professor em formação a oportunidade de conhecer o trabalho docente a qual em breve se defrontará e assim estará mais preparado para encarar a conjuntura de sala de aula. Sobre o estágio, Rodrigues, s/d (*apud* MEDRADO, PÉREZ, 2011 p. 149) ressalta “a importância do estágio supervisionado para a formação dos professores, visto que consiste em uma situação que favorece, ainda que parcialmente, a compreensão da atividade docente, podendo promover o desenvolvimento da prática profissional”.

Sobre os tipos de estágios Pimenta e Lima, 2004 (*apud* BUENO, 2009) categorizaram entre quatro: estágio voltado para a observação dos professores e imitação dos métodos, o que se mostra infrutífero, pois não há mudanças e não se leva em consideração a realidade do aluno; estágio centrado nas técnicas, não sendo válido, pois não existe uma técnica absoluta para ser aplicada em sala de aula; estágio mais criticista, que só foca nas questões negativas das observações sem nada mais acrescentar; e por último, o estágio centrado na pesquisa relacionando teoria e prática, que visa mais a reflexão, o ato de analisar, de pensar, discutir e agir.

Podemos considerar que esses quatro tipos de estágios coexistem, o que vai determinar muito é a qualidade do professor que ministra a disciplina e se de fato ele está apto a estar à frente dessa supervisão. Bueno (2009, p.43) expõe a

realidade de que “Infelizmente, ainda, em muitas faculdades, a visão que se tem do estágio é a de um espaço “vago” em que qualquer professor pode atuar”.

O papel do estágio na formação de professores é deveras importante e deve ser supervisionado com muita precisão e compromisso visto que “a interação com o professor-formador tem grande contribuição no desenvolvimento profissional do estagiário” (BUENO, 2009, p.53). Professores-orientadores devem observar as aulas, fazer anotações, conversar com os estagiários e este deve fazer registros diários sobre os problemas encontrados e sobre os métodos que deram bons resultados para, assim, ambos poderem propor intervenções almejando mudanças positivas.

O modelo de ensino EJA é voltado para jovens e adultos que, por alguma razão, não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou médio. Sendo uma modalidade específica de Educação Básica e estando prevista na LDB de número 9.394/1996. (AGUIAR; AGUIAR, *apud* MEDRADO, PÉREZ, 2011).

No parágrafo único da Resolução CNE/CEB nº 1, de julho de 2000, estabelece que:

[...] a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Tendo em vista que o contexto da EJA é diferente da escola regular sua especificidade própria merece um tratamento adequado a sua realidade. Vários são os fatores que influenciam negativamente no processo de ensino/aprendizagem, tais como: grandes variações nas idades dos estudantes; alunos com diferentes perspectivas e vindos de contextos familiares diversos; alunos com objetivos de vida diferentes, todos convivendo numa mesma sala de aula, o que contribui para a indisciplina, alto índice de faltas, evasão escolar, quebrando assim a continuidade do processo e dificultando a avaliação continuada do professor; além da baixa autoestima dos alunos que não enxergam o progresso e sentem-se incapazes de aprender; e o curto período de tempo, que dura cerca de 35 minutos, aliado à falta de recursos didáticos, dentre outros (AGUIAR e AGUIAR, *apud* MEDRADO, PÉREZ, 2011).

Diante do exposto, este presente trabalho relata a experiência vivida durante o Estágio Supervisionado II, componente curricular do Curso de Letras (Inglês) do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, realizado em uma escola pública na cidade de Campina Grande-PB. Objetivamos com esse trabalho, apresentar um panorama geral sobre a importância do Estágio para o professor em formação, especificamente no contexto da EJA.

2. METODOLOGIA

A Escola Pública Estadual onde o estágio em questão fora realizado é composta por sete salas de aula, uma sala de leitura, uma biblioteca e uma sala de informática. Além disso, dispõe de quadra poliesportiva, pátio, cozinha, varanda, um banheiro feminino e um banheiro masculino. Seu corpo de funcionários é composto por dois porteiros, duas secretárias e uma média de vinte e seis professores. Os trezentos e oitenta alunos matriculados no período em que o estágio foi realizado (fevereiro a março/2017), estavam divididos em seus três turnos de funcionamento: manhã e tarde, destinados ao Ensino Fundamental II e, noite, turno voltado para as turmas de EJA (divididas em ciclos).

O estágio foi realizado na turma do Terceiro Ciclo (corresponde ao quinto e sexto ano) e Quarto Ciclo (sétimo e oitavo ano) da EJA. A carga horária do Terceiro Ciclo foi de trinta minutos por aula, já a do Quarto Ciclo a aula durava uma hora. Segue o conteúdo trabalhado:

- Terceiro Ciclo – Greetings, Verb to be (afirmativa, negativa e interrogativa). Foram trabalhadas as quatro habilidades linguísticas – leitura, conversação, escuta e escrita.

- Quarto Ciclo – Simple Past. Foram trabalhadas todas as habilidades linguísticas.

No dia quatorze de Fevereiro de 2017 tivemos nosso primeiro encontro na escola, conhecemos a diretora, a professora responsável pelas turmas e observamos à aula da mesma, além disso, pudemos conhecer a estrutura da escola no geral, os recursos que a escola disponibiliza para o uso em sala de aula e o perfil dos alunos.

A professora contextualizou essa aula falando sobre anglicanismos. Depois utilizou o material didático (que é fornecido pela escola aos alunos durante a aula) e apresentou dois pequenos textos sobre cidadãos brasileiros que contribuíram para a formação do país, Castro Alves e Cora Coralina. A aula foi focada na interpretação de texto e depois dos alunos (pouco) discutirem sobre os mesmos, eles tiveram que realizar uma atividade relacionada aos textos. Logo pudemos perceber o desinteresse dos alunos e o quanto a professora se esforçava para mantê-los focados na aula.

Em cada ciclo foram ministradas quatro aulas pelos estagiários, e na última aula, do dia vinte e oito de Março, foi realizada uma avaliação com os alunos.

- Aula 1 do 3º ciclo (21/02/17) – Primeiro momento com a turma, em que houve um momento de socialização com os alunos com o intuito de checar o conhecimento prévio deles acerca do assunto que seria abordado. Iniciou-se o conteúdo *Greetings*, e os alunos foram estimulados a praticar o *speaking* e *listening*.

- Aula 2 do 3º ciclo (07/03/17) – Nesta aula foi retomado o conteúdo anterior – *Greetings*, procurando explorar o *speaking*, adicionando a este dois novos conteúdos: *Personal pronouns* e *Possessive adjectives*.

- Aula 3 do 3º ciclo (14/03/17) – Fora iniciado um novo conteúdo: o Verbo *To Be* na afirmativa. Dessa forma, utilizando-se do *speaking*, permitindo repetições,

bem como diálogos entre os alunos, percebeu-se que eles estavam começando a assimilar o conteúdo.

- Aula 4 do 3º ciclo (21/03/17) – Como continuação do Verbo *To Be*, foi apresentado este na forma negativa e interrogativa. Houve uma boa prática do *listening*, *speaking* e fora distribuído um material para estudo e exercício.

- Aula 1 do 4º ciclo (21/02/17) – Nesta aula houve a continuação do conteúdo iniciado pela professora titular, em que enfatizou-se o gênero biografia e permitiu-se que os alunos explorassem o *reading*.

- Aula 2 do 4º ciclo (07/03/17) – Foi explorado o *Simple Past*, regras e exemplos de verbos regulares e irregulares de maneira muito expositiva e com pouca participação dos alunos.

- Aula 3 do 4º ciclo (14/03/17) – Nesta aula os alunos tiveram que se apresentar em inglês, a fim de quebrar a monotonia e fazer com que eles se mantivessem mais interessados na aula. Essa atividade explorou o *speaking* e *listening*. No segundo momento da aula, foram colados nas paredes da sala, verbos na forma infinitiva e no passado em Inglês e sua tradução em Português. Os alunos demonstraram interesse e participaram mais ativamente da aula.

- Aula 4 do 4º ciclo (21/03/17) – Última aula antes da avaliação, houve uma ênfase em alguns verbos bem como sua forma no *Simple Past* (afirmativa e negativa). A fim de testar o conhecimento acerca do assunto, os alunos resolveram alguns exercícios e foi distribuído um resumo para que estudassem para a prova.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto às turmas, pudemos perceber que a do Terceiro Ciclo era mais heterogênea, tanto em relação à idade quanto pelo grau de comprometimento e interesse dos alunos. Por outro lado, na turma do Quarto Ciclo os alunos possuíam uma menor disparidade de idades, variando de 16 a 24 anos, no entanto podia-se constatar o baixo grau de interesse e engajamento dos alunos, que com frequência saíam de sala no meio da aula sem pedir permissão, mantinham conversas paralelas e utilizavam os celulares constantemente. Por esse motivo resolvemos analisar as aulas ministradas no Quarto Ciclo a fim de constatar possíveis mudanças de comportamento do corpo discente.

Já dizia Freire (2017, p.41) que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Sendo assim, configura-se como deveras necessária a reflexão sobre o estágio como um todo, pois dessa forma o estagiário consolidará a experiência como frutífera.

Analisando então as aulas do Quarto Ciclo pudemos considerar a aula 02, ministrada em 07/03/2017, como a menos produtiva, uma vez que fora ministrada de forma inteiramente expositiva. Não havendo interação com os alunos durante o processo e a participação dos mesmos restringia-se apenas ao fato de anotarem o que o estagiário colocava no quadro. Uma aula puramente baseada no método

Gramática e Tradução em pleno século XIX configura-se como algo retrógrado e um desrespeito aos alunos, visto que a aula é centrada no docente, na exposição de regras e uso de frases descontextualizadas. Seguindo essa linha de pensamento Banaletti e Dametto (2015, p.8) afirmam que:

Muitos professores ainda possuem o pensamento de que somente ele possui conhecimentos, e por isso os alunos devem fazer tudo o que o professor exigir. Há professores que em sua prática pedagógica ainda objetivam manter os alunos praticamente todo o período da aula calados, sem poder conversar com os colegas ou expressar-se em suas inquietações, somente ouvindo o mestre. Porém, vivemos hoje em uma sociedade que não necessita mais de um sujeito reto, parado, controlado, assentado em um determinado lugar [...]

Nessa aula especificamente, foi abordado o conteúdo gramatical do *Simple Past*, utilizando todo o quadro branco para fazer as anotações que se resumiam na exposição de regras e uso de frases descontextualizadas que depois eram traduzidas para o português.

Foi constatada a passividade dos alunos, a falta de interesse seguida de mau comportamento em sala e conseqüentemente a não absorção do conteúdo, visto que na segunda parte da aula, quando uma atividade sobre o tema havia sido solicitada, a mesma foi seguida de dúvidas e da incapacidade de sua realização.

Em contrapartida, a Aula 03 do Quarto Ciclo, ministrada em 14/03/2017, foi considerada a aula mais produtiva, fato este também constatado pela professora titular. Nessa aula, o estagiário utilizou-se do método comunicativo e propôs uma abordagem na qual os alunos tinham participação ativa na aula.

A aula baseada nos preceitos dessa abordagem é centrada no aluno e o professor proporciona momentos de comunicação, gerando assim oportunidades para o aluno interagir utilizando o idioma. Divergindo então dos métodos tradicionais, cuja voz predominante era a do professor não havendo espaço para troca de ideias (ALMEIDA FILHO, 2008).

O tema trabalhado foi o mesmo, *Simple Past*, entretanto dessa vez os alunos foram conduzidos à reflexão sobre o uso dos verbos no passado. A opção pelo uso da gramática indutiva é mais adequada do que a dedutiva, tanto que, ao propor a participação dos alunos no processo de explicação do conteúdo, o estagiário pode perceber que eles estavam entendendo ao passo em que realizaram a atividade corretamente.

A aula foi mais dinâmica visto que o estagiário havia colocado exemplos de verbos regulares e irregulares nas paredes da sala e os alunos tinham que se levantar (voluntariamente) e pegar os papéis correspondentes aos verbos, relacionar com os significados dos mesmos e categorizá-los entre regulares e irregulares. Por fim refletiram sobre as diferenças entre verbos regulares e irregulares e cada aluno pode aplicar em frases, dessa vez, contextualizadas. Nesse momento a figura do professor havia deixado de ser o centro da aula e estava dando vez e voz aos alunos, mostrando a eles que eram capazes e que podiam participar da aula com mais confiança, passando a serem ativos em seu próprio processo de aprendizagem.

4. CONCLUSÕES

Podemos concluir este trabalho afirmando que o ensino de Língua Inglesa no contexto da escola pública, mais especificamente na EJA, vem sendo afetado devido a vários aspectos que influenciam negativamente no processo de ensino e aprendizagem. Ao participar do estágio supervisionado pudemos constatar que são muitos os fatores: a conjuntura desfavorece o trabalho do professor, que os alunos estão desmotivados e não respeitam o ambiente de sala de aula, além do fato da violência que fora também constatada, visto que os próprios professores alertaram os estagiários a tomarem cuidado ao circular pela escola, ademais, o uso de drogas era visível e o desinteresse dos alunos era demasiadamente grande. É de fato uma grande missão a do professor diante de um contexto desse tipo.

Foram percebidos também alguns pontos negativos com relação ao estágio, tais como: a não preparação adequada para a inserção dos estagiários no contexto da EJA, visto que não houve nenhum preparo com relação às particularidades dessa forma de ensino; o professor de estágio não atendia às aulas dadas pelos estagiários sendo assim não houve feedback algum sobre as aulas por eles ministradas; haviam cinco estagiários reversando nos dois ciclos, ou seja, muita gente numa turma só ministrando poucas aulas cada, mais produtivo seria dividir (ex: dois estagiários responsáveis por um ciclo e os outros três voltados para o outro ciclo); durante o estágio a universidade entrou em greve e esta se estendeu por quatro meses interrompendo o estágio e impossibilitando a realização de um trabalho adequado.

Entretanto, participar dessa experiência foi relevante visto que assim ampliamos nossos conhecimentos e podemos ver na prática qual o contexto de sala de aula da EJA. Foi reconhecido que ao nos mostrarmos preocupados com o desempenho dos alunos, ao demonstrarmos interesse no seu processo de aprendizado, dando voz e ouvindo-os e ao procurarmos ajuda-los nós pudemos perceber que boa parcela da turma se mostrou mais interessada pelo idioma. Nossa luta é diária, nosso papel é fundamental, se optamos por essa que é a mais digna das profissões devemos então fazer jus à missão que nos foi dada: mudar a vida das pessoas através da Educação.

Essa é nossa missão: mostrar aos alunos que eles são capazes, que eles podem atingir resultados que nem mesmo eles acreditavam, basta que nós acreditemos no potencial deles. Se focarmos somente nos aspectos negativos estaremos apenas ajudando a perpetuar essa conjuntura desfavorável, façamos então a diferença ao potencializarmos nossos alunos e agirmos em prol da educação de nosso país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C.C.; AGUIAR, A.C. **A formação docente da EJA à luz de um texto prescritivo: aproximações e afastamentos do trabalho real.** In: MEDRADO, Betânia Passos;

PÉREZ, Mariana. (Orgs.) **Leituras do agir docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5.ed. Campinas: Pontes, 2008.

BANALETI, S.M.M.; DAMETTO, J. Indisciplina no contexto escolar: causas, consequências e perspectivas de intervenção. **Revista de educação do IDEAU**. v.10, n.22. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. 2015

BRASIL. Parecer CNE/CEB n 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BUENO. L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: FAPESP, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RODRIGUES, M.A.N. As (Re)Configurações Construídas Sobre o Agir do Professor em Relatórios de Estágio In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana.(Orgs.) **Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

INSTITUTO de Pesquisas Plano CDE. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: British Council, 2015.

ABSTRACT: The internship is a very important moment for teacher training. We can consider that its objective is to provide moments for the intern to analyze and reflect, but it also gives opportunity to practice what they have studied throughout the graduation course. Unfortunately, not all the internships provide this. Through the conjuncture of the *Educação para Jovens e Adultos (EJA)*, this work aims to report the experience lived during the curricular component Supervised Internship II from the Modern Language course – English Language – from the *Universidade Estadual da Paraíba*, also aiming to show the importance of the internship for the teacher training and make people aware of the English Language teaching conjuncture in public Education. During the classes that were attended and given, an analysis was done with the objective of establishing which class was more productive and less productive in the fourth cycle class, since this was the group that had more characteristics which affected negatively the teaching and learning process. Some negative aspects were found during the internship. Besides some conditions which affected the process, this moment was not valued as it should be, since it is a rich

moment of guidance and exchange of experience in the building of knowledge. It could be noticed through the lectured classes that there was a lack of dialogue between trainees and students, because the classes were predominantly expositive, with no students' participation. However, when the students were elicited to participate, they demonstrated interest.

KEYWORDS: EJA, teaching, English language.

CAPÍTULO V

A TRANSVERSALIDADE DO ESPORTE NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**Marlon Messias Santana Cruz
Pedro Alves Castro
Ana Gabriela Alves Medeiros
Sebastião Carlos dos Santos Carvalho**

A TRANSVERSALIDADE DO ESPORTE NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Marlon Messias Santana Cruz

Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação – Campus XII

Pedro Alves Castro

Universidade Estadual do Sudoeste Baiano – Departamento de Educação

Ana Gabriela Alves Medeiros

Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação – Campus XII

Sebastião Carlos dos Santos Carvalho

Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação – Campus XII

RESUMO: O presente estudo parte da reflexão, em como o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação Campus XII (UNEB – DEDC XII) contribui com a formação profissional e a futura atuação nos diversos campos da Educação Física. Buscamos identificar como um conteúdo específico da Educação Física, Esportes Coletivos, dialoga com outros conhecimentos inerentes à formação e atuação do professor de Educação Física, entre eles: a Capoeira, Anatomia Humana, Fisiologia do Exercício, o Jogo, e a Didática. Ou seja, a sua interpelação com os saberes curriculares presentes na matriz curricular do referido curso, a fim de melhor compreender o atual contexto que envolve a Educação Física inserida na sociedade contemporânea.

PALAVRAS- CHAVE: Esportes coletivos; Formação Docente; Educação Física.

INTRODUÇÃO

A formação profissional em Educação Física no Brasil, ao longo da sua história, tem sido objeto de estudos, debates, passando por mudanças paradigmáticas condizentes com o modelo de sociedade de cada época. Diante das demandas mercadológicas da sociedade neoliberal, a Educação Física, corre o risco de estar voltada apenas para atendê-las, tornando-se secundário ou inexistente a formação humana.

O cenário da Educação Física que se tem hoje na sociedade, nos mostra algumas inquietações na formação profissional. Desde o princípio, na inserção da Educação Física nas Escolas do Brasil, a mesma sofre implicações no que envolve o seu processo formação.

Assim, o presente trabalho insere-se ao contexto das discussões atuais acerca da temática, formação profissional e currículo, na perspectiva de contribuir com o acúmulo de investigações da realidade, entendendo que essa conduta colabora com o desenvolvimento da área e com o coletivo de pesquisadores.

O presente estudo parte, também, da reflexão em como o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia –

Departamento de Educação Campus XII (UNEB – DEDC XII) contribui com a formação profissional e a futura atuação nos diversos campos da Educação Física.

Partindo do princípio da transversalidade, buscamos identificar como um conteúdo específico da Educação Física, Esportes Coletivos, dialoga com outros conhecimentos inerentes à formação e atuação do professor de Educação Física, entre eles: a Capoeira, Anatomia Humana, Fisiologia do Exercício, o Jogo, e a Didática. Ou seja, a sua interpelação com os saberes curriculares presentes na matriz curricular do referido curso, a fim de melhor compreender o atual contexto que envolve a Educação Física inserida na sociedade contemporânea.

O ESPORTE COLETIVO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física no Brasil tem a sua história baseada no contexto sócio-político vigente em cada época. Esta, durante a sua história, foi utilizada com objetivos diversos, que vão da educação à alienação. Atualmente a Educação Física vem teoricamente assumindo um novo papel social. Este novo paradigma baseia-se numa concepção holística de homem, que busca superar a visão da prática pela prática, de treinamento, performance e construção de atletas como finalidade única. Mas, é notável que a Educação Física escolar ainda tem ficado restrita a uma manifestação da cultura corporal, que é o esporte.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 determinou a obrigatoriedade do ensino da Educação Física nas escolas brasileiras, e foi nesse período que o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física. O processo de esportivização da Educação Física Escolar teve seu início com a inserção do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar o esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o aos objetivos e práticas pedagógicas da concepção educacional dessa época, a tendência tecnicista.

Assim, o ensino era visto como uma maneira de formar mão-de-obra qualificada. Nesse sentido, em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 6.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado, sendo considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno (BRASIL, 1997).

Na década de 70, a Educação Física através das atividades esportivas, ganhou mais uma vez, funções importantes para a manutenção da ordem e do progresso. As atividades esportivas foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico brasileiro”, estreitando-se os vínculos entre esporte e nacionalismo.

Com base nos novos objetivos da Educação Física, a iniciação esportiva a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino buscando a descoberta de novos talentos esportivos que pudessem representar o país em competições nacionais e internacionais. Assim sendo, o esporte se torna meio e fim

da Educação Física, e essa é colocada explicitamente a serviço do sistema esportivo (BRACHT, 1999).

O esporte é tratado, na literatura especializada, como um fenômeno sócio-cultural, sendo considerado um patrimônio da humanidade. Historicamente foram criadas diversas modalidades esportivas, que sofreram modificações até atingirmos o momento atual. Dos primeiros Jogos Olímpicos da era moderna em 1896, idealizada pelo Barão de Coubertin, ao último realizado em 2008, algumas modalidades deixaram de fazer parte do programa olímpico e em contrapartida, um grande número foi acrescentado, mostrando a capacidade de fortalecimento e expansão deste fenômeno. (BARROSO E DARIDO, 2006)

Contextualizando este fenômeno com a escola, podemos dizer que o conhecimento a ser sistematizado e tratado pedagogicamente nas aulas de educação física é a cultura corporal, de uma sociedade, de uma comunidade e de um grupo. Cultura corporal que se configura por formas de representação e expressão humanas significativas, produzidas ao longo da história, expressas em todas as suas formas de manifestações inclusive o esporte. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Portanto a educação física é aqui tratada como componente curricular obrigatório e integrada à proposta pedagógica da escola, ou seja, que se situa como disciplina da educação básica e coloca-se como mediadora desses conjuntos de conhecimentos específicos, a cultura corporal.

O esporte ao longo do tempo tornou-se um conteúdo quase hegemônico nas aulas de educação física nas escolas. No discurso o esporte era sinônimo de saúde, o esporte ensinava valores sociais e morais, socializava crianças e jovens, era a esperança de futuro melhor, entre outros valores e vantagens atribuídos. Na década de 80 com o advento das teorias críticas da educação física o quadro modifica.

Na escola o esporte pode seguir diferentes concepções, se organizar de várias maneiras e obter inúmeros objetivos relevantes com sua prática, desta forma é fundamental fazer uma clara distinção entre os objetivos da educação física escolar e como atingi-los através do esporte, sabendo que o espaço escolar não é o local apropriado para a profissionalização esportiva, ou seja, o esporte com seu princípio de alto rendimento ainda é um fator determinante, sobre as demais manifestações da cultura corporal, nas aulas de educação física. É preciso que mude o enfoque do rendimento padronizado, tão utilizado como mostra a história da educação física escolar, para um leque de atividades possíveis para todos, desta forma democratizando a prática corporal.

Assim, a crítica é desenvolvida ao esporte na escola, ao esporte espetáculo que assume indevidamente o espaço escolar por meio das aulas de educação física onde os alunos apenas reproduzem gestos e técnicas esportivas que são adequados para atingir um único objetivo: o rendimento máximo.

Torna-se evidente que o esporte é um forte integrante cultural de nossa sociedade, e a partir do momento que foi inserido na escola, sempre teve grande influência na educação física escolar, inclusive sendo inúmeras vezes praticamente o único conteúdo ministrado nesta disciplina. Sabemos que o esporte deve sim estar

presente nas aulas de educação física no ambiente escolar, essencialmente no componente curricular educação física, pois esta se apropriou deste conteúdo, no entanto a ideia de que o esporte contemple todas as necessidades da educação física escolar é errônea, pois esta disciplina é rica em conteúdo e possibilidades de aplicação na escola (BARROSO E DARIDO, 2006).

Segundo Bracht (1986) muitos professores de educação física valorizam o conteúdo esporte atribuindo-lhe uma função determinante na socialização dos educandos, e assim defendem a permanência deste componente no currículo da educação física. No entanto, ainda segundo Bracht (1986), todas as justificativas, aprender a conviver com vitória e a derrota; obedecer às regras; respeitar a hierarquia; criar sentido de responsabilidade e coleguismo; aprender a ganhar através do esforço pessoal; entre outras, são de caráter estrutural e funcionalista. Nessa concepção sociológica, todas as ações sociais, incluindo o esporte, devem oferecer igualdade de oportunidades aos seus participantes, favorecendo a democracia liberal. O professor neste caso atua com naturalidade, regulando a competição. O professor deve oferecer atividades e formas de condutas iguais a todos os alunos, excluindo qualquer possibilidade de favorecer os mais habilidosos em detrimento dos menos habilidosos. Neste sentido os alunos aprendem a respeitar um determinado sistema social transferindo o aprendizado para habilitarem-se em determinados setores da sociedade, desta forma a prática esportiva garante a função no contexto educacional.

O aspecto funcional do esporte vem amplamente sendo discutido por muitos autores. Dentre os diversos fins que as propostas pedagógicas advogam para o componente curricular educação física, estar o esporte DA escola em detrimento do esporte NA escola, sendo este entendido como prolongamento da instituição esportiva dentro das instituições de ensino (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Sendo fruto de uma dada cultura, o esporte, especialmente o escolar, quando trabalhado sem coerência com uma proposta pedagógica com fins educacionais, estar a serviço da manutenção do *status quo* dominante, proporcionando ao seu praticante uma identidade pautada na superioridade ou na inferioridade que sente em relação ao próximo.

O esporte como conteúdo das aulas de educação física na escola tem sido criticado pela sua prática sem uma fundamentação própria de um ambiente escolar. Em uma reflexão sociológica questiona-se sua aplicação na escola, pois se acredita que ao ponderar o rendimento, a competição exacerbada, a regra como único elemento teórico, o esporte favorece a manutenção de movimentos ideológicos. Todavia, há quem defenda suas qualidades educativas utilizando o argumento de que os educandos, por meio de sua prática, além de encontrarem um espaço para equacionar, podem desenvolver a criatividade, a ética a cidadania e a solidariedade, sua prática efetiva também proporcionaria benefícios fisiológicos que poderiam favorecer a concepção de hábitos de saúde.

Contudo, segundo Betti apud Nunes (2006) é muito difícil a educação física escolar não ceder às pressões sócio-políticas que o esporte de alto rendimento

exerce sobre ela, mesmo porque esta foi à função social indicada pelo governo brasileiro por década e ainda é utilizada por vários países neste sentido.

Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) nos documentos de educação física indicam como valores relevantes incluso no processo educacional atitudes relacionadas à diversificação, autonomia, inclusão, cooperação. Estes valores podem ser expedidos ao esporte, desde que o trato com este conhecimento seja efetuado enquanto fenômeno sócio-cultural com expícito caráter educacional.

Ensinar a praticar esporte é apresentar ao aluno um conteúdo no qual o encaminhe ao processo de emancipação fundamentado na busca da independência, da autonomia e de sua liberdade, executando determinadas habilidades por meio da descoberta do prazer em se movimentar, os conscientizando de suas capacidades e limitações, despertando a consciência em valorizar sua participação no processo de interferência, na construção e na transformação da sociedade a qual esta inserido.

O trabalho com o esporte nas aulas de educação física na escola, demanda certa competência técnica, no entanto esta não pode ser abordada ignorando o compromisso político e social da educação, da escola e do trabalho com a cultura corporal e o encontro destes com um projeto pedagógico de relevância crítica. Desta forma, segundo Galvão Et all. (2005), o professor ao trabalhar o conteúdo esporte na educação física escolar, além de proporcionar aos alunos a vivencia de diferentes modalidades, deve levá-lo a refletir de forma crítica, não só os problemas que envolvem o esporte na escola, mas também os problemas do seu cotidiano.

Destarte, devemos entender que a educação física escolar deva preocupar-se com a formação integral dos alunos, atuando nos aspectos motor, cognitivo, afetivo e social. Deve ser um espaço para observação, manifestação e transformação de princípios e valores, permitindo aos alunos transpor tais reflexões para além do ambiente escolar. Para tal compreende-se como indispensável à estruturação de procedimentos pedagógicos que faça o educando seguir a estes propósitos, neste sentido, o esporte pode ser o baluarte, desde que não esteja baseado no rendimento e sim valorizando o processo de ensino aprendizagem e as relações pessoais, valorizando o educando em sua totalidade e no contexto social no qual este se insere.

O esporte precisa ser encarado como mais um importante recurso didático, não mais importante que os outros, mas, que pode ter significância pedagógica, porém o esporte escolar não deve reproduzir os valores do esporte-espetáculo. As aulas de educação física escolar precisam assumir um caráter mais crítico, o professor deve se preocupar em dispor um tempo maior para reflexões pertinentes a sua prática, implantando em suas aulas a práxis da ação-reflexão-ação, tomando do conteúdo esporte como base para a ponderação de uma mudança desta realidade social.

ESPORTES COLETIVOS E A APROXIMAÇÃO COM OS CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: O currículo da licenciatura em Educação Física na UNEB – DEDC XII.

A opção pela matriz curricular no curso de Educação Física do campus XII/UNEB considerando as disciplinas como “componentes curriculares” busca um currículo além da listagem de conteúdos, de um saber atrás das matrizes, evidencia um currículo não linear que não segue uma sequência lógica, mas que seja construído a partir de alguns princípios tais como: trabalho pedagógico escolar pautado em princípios educativos onde o profissional tem uma formação generalista humanista e crítica também qualificadora, a prática da interdisciplinaridade como princípio que articule os conteúdos de diversas áreas, a pesquisa como princípio norteador do trabalho docente, não separar teoria e prática, pois as duas precisam andar juntas, considerações das especificidades do curso relação de professor e aluno, tempo, espaço que diferencia a presencial à distância no sentido de construir/reconstruir no processo educativo, essa integração basicamente não seria possível a não ser com o curso presencial.

A matriz curricular ora vigente na UNEB / Campus XII tem como objetivo construir um perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referenciais nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade, conforme prever as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em educação física. (LEÃO, 2007, p.34)

A matriz curricular da UNEB Campus XII é organizada em dois núcleos: NÚCLEO DE FORMAÇÃO BÁSICA – NFB e NÚCLEO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL – NEP, onde são incorporados em eixos temáticos articuladores: 1º Bloco- conhecimento e Identidade Profissional; 2º Bloco - Bases Epistemológicas da Educação Física; 3º Bloco – Conhecimento e Prática pedagógica; 4º Bloco – Conhecimento e Prática Pedagógica; 5º Bloco- Bases para Produção do Conhecimento e Intervenção Pedagógica; 6º bloco – bases produção do Conhecimento e Intervenção pedagógica; 7º bloco – Atuação Profissional e Conhecimento científico; 8º bloco – atuação profissional e Conhecimento científico. Leão, (2007. 34).

As pesquisas em Educação Física abrangem um leque de possibilidades, dentre elas os esportes coletivos que têm como fundamentos as atividades recreativas e de lazer. Esses podem também ser praticados de forma conjunta, pois enfatizam o trabalho em equipe, coordenação, agilidade, percepção de tempo e espaço, além do desenvolvimento cognitivo, priorizando o coletivo e a criatividade compreendendo suas possibilidades e limitações.

Nesse entendimento, é possível interligar as ações no campo dos esportes coletivos, a educação física e suas ações pedagógicas, pois a aula do componente curricular educação física, é um espaço de convívio social, simbólico que se configura como um cenário rico e produtivo de educação e pesquisa.

Desta forma, deve-se compreender o esporte coletivo como uma perspectiva pedagógica, que valoriza o processo de ensino aprendizagem, estabelecendo uma relação com as bases educativas e vivências da realidade, não descartando as formas criativas, por intermédio do lúdico, desenvolvendo o interesse à participação dos alunos.

Segundo Caetano (2011), as aulas de educação física devem acontecer de forma que todos participem, baseando-se no princípio da inclusão que busca garantir o acesso de todos os alunos de maneira lúdica, não visando somente resultados de cunho motor, mas formar indivíduos críticos e reflexivos.

É necessário desenvolver o esporte que alcance as perspectivas almejadas pelo professor, vislumbrando os valores sociais que podem ser apropriados pelos alunos no momento desta prática. Dessa forma, podemos considerar o esporte como um fenômeno social e cultural, considerando os valores a qual buscamos para o desenvolvimento social e os valores educativos.

Então, é possível perceber o esporte como uma ferramenta educativa que pode contribuir sobremaneira na formação do sujeito. Isso implica em reconhecer a necessidade e a possibilidade em incluí-lo na proposta pedagógica da escola ou mesmo fora dela, como projetos sociais oriundos de políticas educacionais voltadas para o esporte. No contexto escolar, esses aspectos formativos devem estar discriminados no Projeto Político Pedagógico da escola, direcionado para uma proposta de currículo ampliado, que valorize a reconstrução de uma sociedade baseada em valores mais humanitários e não competitivos.

A serem relacionados com os seguintes componentes curriculares: Educação Física, Currículo e as Políticas Públicas Educacionais, Cinesiologia e a Prática da Educação Física, Fisiologia e a Prática da Educação Física II, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Capoeira, Fundamentos Psicológicos da Educação Física, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Jogo, Laboratório de Vivências e Reflexões de Práticas Corporais (Esporte Coletivo), Pesquisa e Prática Pedagógica III e Saberes Necessários à Docência. Os esportes coletivos dialogam com estes saberes no intuito de buscar compreender o esporte em uma perspectiva pedagógica que valoriza o processo de ensino aprendizagem estabelecendo uma relação com as bases educativas e vivências da realidade, não descartando a forma criativa através do lúdico e desenvolvendo o interesse de participação dos alunos.

O Currículo e as Políticas Educacionais englobam mentalidades críticas, inovadoras e construtivas. Assim o professor tem o papel de intervir na sociedade seja no campo formal ou no campo não formal tentando identificar as práticas metodológicas, e corporais, como os Fundamentos Metodológicos do Jogo, laboratório de Vivências e Reflexões de Práticas Corporais (esporte coletivo) e os Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Capoeira identificando nos esportes coletivos ou individuais, e nas mais variadas práticas de atividades físicas o seu caráter lúdico e recreativo, mostrando ao aluno que a busca incansável pela vitória e a competição não possa ser o objetivo mais importante, e também mostrar o embasamento dessas práticas de atividades físicas, que na maioria das vezes se quer é levada em conta como é o caso da capoeira que é um misto de jogo, arte,

luta, dança e folclore, na escola não deve ser algo apenas para ser praticado, mas sim para ser estudado, assim estaremos vivenciando também a história da cultura brasileira e nada melhor que os Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Capoeira para estabelecer esse suporte.

É importante destacar que o movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, pois acontece desde a vida intrauterina. E seja na prática de atividades físicas ou em um simples movimento que envolva o corpo, a Cinesiologia nos dará o entendimento necessário para que possamos ter um olhar mais crítico e reflexivo e a partir de então saberemos analisar os movimentos e ações corretas que envolvem o nosso corpo tanto na prática de atividades físicas quanto na vida diária. E ao partirmos para uma visão mais aprofundada do nosso corpo conheceremos as funções corporais, e o funcionamento dos sistemas celulares e orgânicos bem como suas interações entre si e com o meio ambiente através da Fisiologia.

Um profissional qualificado e preparado para atuar deve comportar esses e muitos outros conhecimentos que de fato são Saberes Necessários à Docência e dessa forma a educação Física poderá ser vista com a real importância que sabemos que ela tem. E por último a pesquisa e prática pedagógica, onde se dá à estrutura da pesquisa e da prática do professor ou do aluno em um determinado eixo.

Pode-se considerar que o currículo desempenha um papel importante durante a formação do profissional de educação física. O mesmo nos dará suporte para melhor compreendermos como os futuros profissionais devem atuar depois da formação, sendo que os mesmos irão deparar com diversas situações no campo de atuação.

A tendência contemporânea é organizar um currículo reflexivo, que atenda a necessidade tanto dos alunos quanto do professor, pois, o currículo tem que se situar de acordo com o contexto em que ele está inserido. O currículo muda com o tempo isso acontece de acordo às necessidades do cotidiano.

Com essas concepções de currículo, percebe-se que ele tem ligação direta entre a teoria e a prática, dividindo em dois tipos: o currículo - tradicional esportivo que dá um enfoque às disciplinas práticas onde o graduando demonstra suas habilidades e capacidades físicas, exemplo: são as provas práticas mostrando seu desempenho físico-técnico. O currículo técnico – científico valorizando as disciplinas teóricas, abrindo espaços para as disciplinas das áreas humanas e filosóficas. Havendo um conceito de prática diferente, que seria ensinar a ensinar, ou seja, fazendo com que os graduandos sejam meros reprodutores dessa prática.

Esse currículo técnico – científico foi considerado crucial para a educação física brasileira, pois ele promoveu novos conhecimentos nas bases científicas e filosóficas, a fim de adquirirem mudanças entre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar é preciso que haja mudanças significativas no cenário pedagógico, social e político da Educação Física como área de conhecimento

e intervenção. E diante dessa situação é necessária a construção de profissionais com posturas críticas e reflexivas em relação aos conceitos que se tem do conhecimento em torno dos campos de atuação da Educação Física.

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo dos anos e todas estas tendências ainda hoje influenciam, de algum modo, a formação do profissional e a prática pedagógica do professor. Na educação física, como em qualquer outro componente curricular, não existe uma única maneira de pensar e implementar a disciplina na escola. Enquanto a educação física não respeitar o momento histórico-evolutivo por que passam os sujeitos e a sociedade, estará cometendo alguns equívocos (MEDINA, 1996).

Atualmente entende-se a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, os esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se de localizar em cada uma destas práticas corporais produzidas pela cultura os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar.

Destarte, os currículos de formação em Educação Física, devem propor as mudanças necessárias para a futura atuação. Esta atuação está imbricada na formação de sujeitos críticos capazes de transformar o atual quadro da Educação Física que é tanto questionada e acima de tudo, fazer com que ela seja mais valorizada, assim como as outras disciplinas a Educação Física tem o seu devido valor seja em sala de aula ou não. Mesmo diante das diversas dificuldades encontradas após a formação os professores devem ser inovadores e não meros reprodutores.

REFERÊNCIAS

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. **ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: possibilidades pedagógicas.** *Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança.* v. 1, n. 4, p. 101-114. São Paulo, 2006.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** *Caderno Cedes* ano XIX, Nº 48, Capinas – SP, Agosto 1999.

_____. **A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte,* São Paulo, v. 7, n. 2, p. 62-68, jan. 1986.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAETANO, Joyce Ribeiro. **O jogo como meio de desenvolvimento de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos esportes coletivo.** *Movimento,* V 15, n 02, p. 35 – 52. Porto Alegre, 2011

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

JAEHN, Lisete; FERREIRA, Marcia Serra. **PERSPECTIVAS PARA UMA HISTÓRIA DE CURRÍCULO**: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.3, Set/Dez. 2012.

LEÃO, José Antônio Carneiro. **Seminário interdisciplinar: uma estratégia em busca da corporeidade**. *Revista comciência*, v 2, n 01, p. 43 – 58. Guanambi, 2007.

MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 14 ed. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física e esporte escolar**: poder, identidade e diferença. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2006.

CAPÍTULO VI

AS ATUAIS EXIGÊNCIAS FORMATIVAS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS FORMADORAS?

**Kardenia Almeida Moreira
Francisco das Chagas Silva Souza**

AS ATUAIS EXIGÊNCIAS FORMATIVAS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS FORMADORAS?

Kardenia Almeida Moreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – Rio Grande do Norte.

Francisco das Chagas Silva Souza

Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional), Polo IFRN/Mossoró.

RESUMO: O presente estudo expõe dados de uma pesquisa sobre a formação inicial do pedagogo, no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, que, após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP, teve sua proposta curricular reformulada. Sob este enfoque, pretendemos identificar como essa proposta de mudança curricular, que ampliou a atuação profissional do pedagogo para além da sala de aula e passou a contemplar a gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, foi vivenciada por professoras do referido curso. O repertório metodológico deste artigo se baseia numa abordagem qualitativa e está fundamentada em uma pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas semiestruturadas com três professoras do referido curso. Os resultados revelam que, muito embora as mudanças formativas tenham sido adotadas na reformulação curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERN, as professoras entrevistadas demonstram intensa preocupação diante da atual conjuntura. Segundo elas, a experiência teórico-prática por parte do corpo docente da Faculdade de Educação ainda é muito insipiente ao que se refere ao contexto não-escolar, e formar os futuros pedagogos para atuar além da sala de aula, consiste em grande desafio.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura em Pedagogia. Exigências Formativas. Formação Docente.

1- INTRODUÇÃO

O início da década de 1990 no Brasil é marcado por um período de mudanças significativas no contexto sócio-político, com a redemocratização do país. Surgem novas configurações em torno das políticas educacionais que passam a refletir as relações entre Estado e sociedade, num processo de reestruturação produtiva do capital resultante das reformas neoliberais.

Em conformidade com as determinações da agenda neoliberal, o campo da educação no país sofre ajustes e se estabelece novas formas regulatórias. Nesse contexto, ocorre a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – em dezembro de 1996, que passa a regulamentar em seu artigo 62 “a formação de docentes em nível superior, em curso de licenciatura, de

graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996).

Esta prescrição impulsiona o processo de mudança curricular nas instituições de ensino superior – IES, que, por sua vez, iniciaram o processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, incluindo os cursos de Pedagogia que, em 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia – DCNP, pela RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.

Logo, atribuiu-se novos sentidos ao exercício da docência e demandou o desenvolvimento do fazer-técnico como estratégia para garantir a empregabilidade dos professores. Conseqüentemente, ocorreu a ampliação das tarefas e responsabilidades por parte dos docentes, além das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem. E, no caso dos egressos da Licenciatura em Pedagogia, além das demandas da sala de aula, tornou-se sua responsabilidade, a partir das diretrizes, a gestão dos processos educativos escolares e não-escolares.

Mas o que pensam as professoras formadoras da Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/Campus Mossoró-RN, sobre as atuais exigências formativas para o pedagogo?

Neste artigo, discutimos as proposições das diretrizes curriculares, buscando identificar como as professoras formadoras vivenciaram estas mudanças. Isso se justifica pela importância em compreender como as docentes percebem essas mudanças formativas, pois implica no processo formativo dos alunos, ou seja, a percepção de quem elabora e executa a proposta.

Nesse intuito, procuramos inicialmente, conhecer as novas configurações para a formação do pedagogo, a partir da pesquisa bibliográfica e da análise documental, complementada por dados empíricos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras formadoras da Licenciatura em Pedagogia da UERN e que ministram alguma disciplina no atual currículo.

Assim, o processo de escolha dos professores ocorreu a partir dos seguintes critérios: 1) ser professor do quadro efetivo da Licenciatura em Pedagogia; 2) ter participado de alguma fase de discussão e elaboração da proposta pedagógica em questão. Considerando estes critérios, selecionamos três docentes para colaborar com a pesquisa.

Os excertos extraídos das entrevistas semiestruturadas foram aplicados ao texto, por meio da interlocução entre os dados empíricos e referenciais teóricos. E como forma de preservar a identidade das docentes entrevistadas, identificamos suas falas como: Professora 01, Professora 02 e Professora 03.

2- DISCUSSÕES E RESULTADOS: DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA E AS NOVAS EXIGÊNCIAS FORMATIVAS

Quando esta instituição escola foi criada, o seu papel na sociedade restringia-se apenas ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas atualmente lhe é conferida além dessa responsabilidade, a função de preparar seus alunos para

resolverem os problemas pessoais e sociais, na perspectiva de uma formação cidadã, além da formação para o mercado de trabalho.

Libâneo (2007) apresenta como os acontecimentos do mundo, por meio da globalização, tem afetado a educação escolar ao exigir um novo tipo de trabalhador. O que se pode perceber é que o capitalismo passa a estabelecer para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses mercadológicos e, conseqüentemente, os objetivos e prioridades da escola passam a ser modificados, pois força a escola a mudar suas práticas em função do avanço tecnológico, dos meios de comunicação e da introdução da informática.

Canário (2005), por sua vez, considera que a hegemonia da forma escolar conferiu à escola o quase monopólio da ação educativa e, com isso, influenciou todas as modalidades educativas não-escolares, transformando-as em sua imagem e semelhança. Ele ainda argumenta que todos estes fatores colocam o professor no epicentro da crise da escola e com isso, também ocasiona uma crise identitária no próprio professor.

Nesse contexto, a profissionalização dos professores torna-se objeto de discurso e ação do Estado que, por meio da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, em dezembro de 1996, em seu artigo 61 estabelece dois fundamentos para a formação docente articulando teorias e práticas: a capacitação em serviço e o aproveitamento de formação e de experiências antepostas às instituições de ensino e outras atividades.

O Artigo 62 da mesma lei regulamenta a formação de docentes em nível superior e minimiza com essa determinação a formação nos cursos normais, impulsionando, à época, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação – Sesu/ MEC, a iniciar o processo de mudança curricular nas instituições de ensino superior – IES, solicitando que as referidas instituições encaminhassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Diante de tantos fatores, era preciso pensar num novo modelo educacional para o país, mas, para isso, também seria necessário à formação de novos professores, com um perfil profissional que atendesse as novas demandas educacionais que surgiram no país naquele momento. Essas novas determinações geraram um grande movimento nacional em torno da formação de professores e durante esse movimento, perdurou a ideia de que não seria possível a reformulação do curso de Licenciatura em Pedagogia, sem a reestruturação das demais licenciaturas.

Essas reformulações, por sua vez, implicariam em mudanças no próprio sistema educacional, inspirando um fator aglutinador ao movimento em defesa de uma política global de formação dos profissionais da educação que contemplasse a formação inicial, carreira, salário e formação continuada.

Nesse cenário de mudanças, os docentes da Faculdade de Educação da UERN sentiram os reflexos dessas discussões que ocorreram em todo o âmbito nacional. No diálogo com as professoras formadoras entrevistadas, uma delas rememora uma situação vivenciada naquele período, em virtude dessa reestruturação curricular, também das licenciaturas.

Ela relata sobre a forte repercussão e a responsabilidade que sentiam em relação aos demais cursos de licenciatura da universidade, pois considerava que, como professores da Faculdade de Educação, possuíam uma espécie de moral didática diante das outras licenciaturas, onde deveriam auxiliá-los na adequação curricular dos outros cursos e expõe também, a angústia sentida, em relação a reestruturação do currículo do próprio curso de Licenciatura em Pedagogia:

A repercussão foi muito forte, a Faculdade de Educação representava uma espécie de porto seguro para todas as outras licenciaturas. Então, nós tínhamos quase que uma obrigação, era assim que nos sentíamos moralmente na condição didática, para dar algumas respostas que nós também não conseguíamos enxergar. Enquanto que as diretrizes de formação de professores estavam mais claras, as nossas ainda não estavam. Então, é como se nós tivéssemos que enxergar muito longe, coisas que para nós, não conseguíamos fazer aqui (PROFESSORA 01).

Diante dessas circunstâncias, os cursos de licenciaturas e de Pedagogia tiveram oportunidade de discutir uma nova formatação e, em específico ao curso de Pedagogia, rompe-se a visão orgânica de formatação que fora fortemente construída nas últimas décadas. As discussões situavam-se em torno da base comum nacional³ e após longos e intensos debates, originou uma nova composição organizativa ao curso de Pedagogia - as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP).

Com a estruturação das diretrizes, os cursos de Licenciatura em Pedagogia tiveram que adequar suas propostas formativas às novas exigências, a partir do texto regulamentado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1, de 10 de abril de 2006, cujo objeto de tratamento consiste na fixação das diretrizes curriculares que estão identificados nos Pareceres CNP/CP nº 5/2005 e nº3/2006.

As atuais diretrizes resultam de uma gestação demasiadamente longa e difícil. Seu processo de elaboração tem início com a publicação de um edital que solicitava às instituições de ensino superior, o encaminhamento de suas propostas e a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), que instituiu comissões de especialistas para ficarem encarregados, dentre outras responsabilidades, pela elaboração dessas diretrizes dos cursos que representavam.

Apontamos ainda que a proposição do curso apresentou muito mais acúmulo das discussões nacionais, a partir dos movimentos dos educadores iniciado na década de 1980, do que necessariamente o consenso sobre o tema e que, ainda por cima, contrariava em alguns aspectos, a LDB vigente.

A proposta encaminhada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) para formulação do documento regulador das diretrizes curriculares defendia a ideia de que o pedagogo deveria se constituir em um

³ Essa expressão foi cunhada pelo Movimento Nacional de Formação do educador e explicitada pela primeira vez no Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983. (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 226).

profissional habilitado a atuar tanto nas ações de ensino, quanto em situações de organização e gestão de sistemas e projetos educacionais.

Esse entendimento concedia ao pedagogo um campo de atuação muito amplo, pois conforme Cruz (2009, p. 68), ele poderia atuar profissionalmente como “professor da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e das disciplinas pedagógicas do Curso Normal do nível médio, como dirigente escolar e dinamizador de projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares”. As extintas habilitações de administração, orientação e supervisão escolar, aparecem como possibilidades de formação, mas que estariam subtendidas nas propostas das instituições de pós-graduação⁴.

Durante o processo de elaboração e aprovação das diretrizes curriculares, os professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERN, acompanharam toda essa discussão participando de fóruns e de encontros que discutiam essas propostas, de acordo com a Professora O1. Inclusive, ela menciona a participação de alguns professores em órgãos como a ANFOPE e que, para ela, essa participação trouxe inúmeras contribuições no momento de discutir as diretrizes no âmbito da UERN, pois eles traziam elementos do epicentro das discussões e a Faculdade de Educação, também vivenciou o cenário de dissensos entre os seus docentes, em torno do perfil profissional do pedagogo, no qual iriam formar.

Após, esse intenso debate e disputas de hegemonias no campo da educação, no dia 15 de maio de 2006, por meio da Resolução do CNE /CP nº 03/2006 e Resolução CNE/CP nº 1/2006, que enfim se instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, organizada em 15 artigos, dentre eles os artigos segundo e quarto, deixam claro que ao pedagogo está destinada a responsabilidade de atuar em quaisquer áreas que estejam previstos os conhecimentos pedagógicos:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 4º. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, DCN, 2006).

⁴ Essa ideia surge dos artigos 63 e 64 da atual LDB que instituiu a formação docente nos Cursos Normais e os demais profissionais no âmbito da pós-graduação.

Para isso, as diretrizes curriculares apontam algumas competências e/ou responsabilidades diante de tantas outras, a serem assumidas pelo pedagogo. As exigências em torno da formação deste profissional consistem em:

- I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras física, psicológica, intelectual, social;
- III – fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram a oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV – trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. (BRASIL, DCN, 2006, p.2)

A compreensão que se tem, a partir do documento, é que a profissão de pedagogo está pautada no compromisso com a formação humana dos sujeitos e que o trabalho educativo, como ação intencional, ou seja, a própria educação, deve possibilitar a preparação dos indivíduos para a vida em sociedade, assumindo o seu papel social de forma independente e participativa.

De acordo com Falco (2010), fica evidente no documento das diretrizes o grande repertório de informações e de habilidades que o pedagogo deverá adquirir, ou seja, a pluralidade de conhecimentos, baseados na interdisciplinaridade, permitindo qualquer tipo de configuração curricular.

Essas prescrições trouxeram muitas inquietações para os cursos de Pedagogia e a grande preocupação girava em torno da formação profissional. Para as professoras entrevistadas, essa preocupação só emerge no contexto da Faculdade de Educação da UERN, no momento de elaboração do currículo do curso, como relata uma de nossas professoras entrevistadas: “Como em quatro anos de curso vamos formar um profissional para atuar na educação infantil, nos anos iniciais, no espaço escolar e não-escolar?” (PROFESSORA 02).

A entrevistada fala ainda do quanto se sentiram angustiadas diante dessa nova conjuntura de formação do pedagogo, pois para ela o corpo docente tinha experiência apenas com o ensino, com a formação de professores. Desse modo, os docentes questionavam entre si, quais deles tinham outra experiência que não fossem na escola: “Como é que nós, formadores íamos formar docentes para o espaço não-escolar se nós formadores não tínhamos essa vivência, nem essa experiência?” (PROFESSORA 02).

É notório que, para esta professora, o campo não-escolar consiste num terreno desconhecido e a preocupação em formar profissionais para atuar neste campo, sem nenhum estudo prévio, trazia uma certa insegurança, pois o trabalho

formativo não se limita apenas na elaboração de uma proposta, mas requer articulação entre teoria e práticas.

Essas inquietações, por parte das professoras formadoras, se justifica pelo novo perfil profissional atribuído ao pedagogo, pois a partir de então, o curso de Licenciatura em Pedagogia passa a formar o pedagogo que tem como suporte central, em sua formação, os conceitos de docência, de gestão e de conhecimento.

A docência, no entanto, passa a ser compreendida como o fundamento central, sendo a base da formação deste profissional. Outros conceitos, que compõem o *corpus* conceitual do documento, como afirmam Vieira (2008), e que oferece o sustentáculo à formação do pedagogo são: o multiculturalismo, a diversidade, a democracia, a sustentabilidade e as aprendizagens significativas.

Para Pimenta (2004), a docência como base formadora do pedagogo fragiliza a sua atuação profissional tanto na escola, quanto nos espaços não escolares porque este fator retira o campo pedagógico como área de atuação do curso.

Assim para ela, a base de formação do pedagogo deveria consistir na pesquisa em educação e não na atuação docente. Libâneo (2006) converge com essa discussão quando aponta que a base de formação do curso vincula-se ao fenômeno educativo, onde a formação precisa estar expressa num conjunto de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência.

Uma das professoras entrevistadas também concorda com essa tese ao mencionar que se identifica com as discussões de Pimenta e Libâneo, pois para ela:

É estranha essa ideia de docência alargada. Para mim também é muito complicado compreender isso e eu vejo essa noção de docente como alguém que atua no processo de formação no espaço formativo da escola ou até fora da escola, mas que tenha essa noção do currículo de um conteúdo específico e de uma formação para vida. Certo? Então, mas eu acho que a docência é mais especificadamente desse espaço escolar e que você pode ter a posição de um educador e de alguém mais amplo, que configura também outros espaços e que esse seria o pedagogo. Eu acho complicado mesmo essa ideia de docência ampliada, nunca compreendi bem isso, é tanto que quando nós estávamos na elaboração do currículo, tínhamos o tempo todo essa inquietação: de como é que você daria conta? Porque para mim, o docente tinha sim, que saber conteúdos específicos para ensinar (PROFESSORA 03).

A professora entrevistada se embasa teoricamente nas ideias de Libâneo (2006) e Pimenta (2004), quando defendem um curso de licenciatura apenas para a docência dos anos iniciais, enquanto que o curso de Pedagogia deveria ficar encarregado de pesquisar as diferentes questões que envolvem a educação. Isto é, para ela, assim como para os autores, o curso de Pedagogia não dá conta de formar esse profissional para atuar em diferentes áreas, mesmo que seja um trabalho educativo.

Outra docente entrevistada também expõe a sua incompreensão sobre o que é essa docência alargada, apontada pelas DCNP, muito embora já houvesse essa tentativa de entendimento, por parte de alguns professores que faziam parte do corpo docente na época. No seu entendimento, ampliar a compreensão de

conhecimento pedagógico era e ainda continua sendo muito difícil, porque toda a experiência profissional foi sempre voltada para a instituição escolar, como se pode verificar no depoimento a seguir:

Confesso que eu nunca compreendi. Um dos maiores dilemas que eu vivi aqui, com os colegas da Faculdade de Educação e eu lembramos muito bem de um professor específico, porque ele fazia exatamente essa discussão. Ele colocava a questão do conhecimento pedagógico e que nós tínhamos que compreender isso acima de tudo e tínhamos que alargar mesmo! Alargar essa visão e porque que eu nunca consegui compreender e nem hoje eu consigo compreender? Porque a vida inteira eu fui professora e a vida inteira eu atuei no espaço institucional chamado escola. Então, eu entendo a escola como um espaço que tem características muito próprias, então sair desse espaço como professora e me levar como professora para uma empresa, eu não consigo fazer essa relação, porque é como se você me pedisse para eu ter outros conhecimentos ou outras experiências que eu não construí (PROFESSORA 01).

Diante desse posicionamento, questionamos as professoras formadoras porque então, optaram por trazer essa base de formação ao currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERN, se o grupo não encontrava o entendimento claro sobre esse conceito. Por que então, implementar essa ideia ao currículo do curso de Pedagogia se não havia clareza?

A resposta veio de forma imediata por uma das professoras: “Pelos próprias diretrizes!”, afirmou enfaticamente a Professora 02, mas que poderiam optar por não seguir essa orientação. Segundo ela, essa decisão foi influenciada pelo posicionamento dos estudantes de Pedagogia, que reclamavam pelo limitado campo de atuação oferecido até então, no caso a sala de aula⁵. Desta forma, elas justificam que essa decisão foi fortemente influenciada pelas discussões em torno das diretrizes, mas também como forma de atender os interesses dos seus formandos.

Ao analisar o documento, é perceptível as inúmeras atribuições designadas ao pedagogo em sua formação inicial, que vão desde o trabalho em sala de aula até as experiências educativas não-escolares. A partir dessas prescrições, entendemos que o curso de Pedagogia, passa a ser visto como aquele que não forma apenas o professor, mas o profissional da educação, sujeito habilitado a atuar em qualquer área que seja previsto o conhecimento pedagógico. No entanto, para as professoras entrevistadas, a ideia sobre o não-escolar não está esclarecida no documento:

Essa diferença sobre o que é realmente a atuação no espaço não-escolar, as diretrizes não deixam isso claro! O reflexo está nas universidades onde ocorre o processo de formação. Foi uma intensa luta nós tentarmos entender como seria essa atuação nos espaços não-escolares, inclusive associado a concepção de docência (PROFESSORA 03).

⁵ De acordo com o esclarecimento da professora entrevistada, foram realizadas pesquisas para diagnosticar as demandas de atuação no contexto local e também com os discentes, que almejam atuar nesses outros espaços, mas se viam limitados pela habilitação vigente na época: a docência das séries iniciais e da educação infantil.

Essa falta de entendimento sobre a atuação do pedagogo nos espaços não-escolares também converge com a opinião das demais entrevistadas ao mencionar que para ela ainda hoje, essa ideia não estava compreendida ao afirmar:

Nós só sabemos formar professores! Se nos questionarmos quem aqui, entre nós, tem formação ou alguma experiência que não fosse na própria faculdade ou dentro da escola? Esse era o nosso primeiro questionamento. Recordo que nos questionávamos como iríamos formar professores para os espaços não-escolares se nós formadores, não tínhamos essa vivência, nem essa experiência? (...) Ainda existe uma grande confusão com o curso, com os professores formadores e com os próprios alunos sobre este campo de atuação – os espaços não escolares (PROFESSORA 02).

Desta forma, podemos destacar que estas questões sobre o perfil profissional; o campo de atuação; e a concepção de ação docente ainda é bastante polêmica (KUENZER e RODRIGUES, 2006), apesar de quase uma década para instituição das diretrizes.

Percebemos então, que formar o pedagogo para atender essas finalidades advindas das DCNP e agregadas às exigências da sociedade contemporânea, tornou-se uma ação necessária nos cursos de Pedagogia e a adequação curricular foi algo imprescindível, mesmo diante das resistências em muitas faculdades.

3- CONCLUSÃO

Num trajeto conceitual e histórico transpareceram-se as nuances da profissão, bem como, a abertura do mercado de trabalho para novos cargos dentro e fora da escola, contemplando aspectos que envolvem a gestão dos processos educativos em espaços escolares e não-escolares. Oportunidades essas, que também remetem a reconfiguração da identidade desse profissional, que precisa compreender melhor seu papel na atualidade.

No entanto, estas mudanças formativas ocorrem em meio a muitos consensos e dissensos ideológicos entre os formadores das universidades em todo país, inclusive entre as professoras entrevistadas no nosso estudo. Elas demonstram intensa preocupação em formar alunos para os espaços não-escolares. Muito embora as mudanças formativas tenham sido adotadas na reformulação curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERN, as professoras entrevistadas demonstram intensa preocupação diante da atual conjuntura. Segundo elas, a experiência teórico-prática por parte do corpo docente da Faculdade de Educação ainda é muito insipiente ao que se refere ao contexto não-escolar, e formar os futuros pedagogos para atuar além da sala de aula, consiste em grande desafio

Destarte, construiu-se a partir desse estudo, um novo olhar sobre o papel do pedagogo frente às mudanças sociais, percebendo os inúmeros desafios que emergem na sua formação e experiência profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LEI Nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece **as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Maio de 2006b.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRUZ, Gisele Barreto da. **70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, dez. 2009.

FALCO, Aparecida Meire Calegari. **O processo de formação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares: em questão a Pedagogia Hospitalar**. Maringá-SP, 2010. (Tese de Doutorado)

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**. In. Revista Olhar de Professor, p. 35-62. Ponta Grossa, 10, mar. 2009.

LIBANEO, Jose Carlos. *et all* **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4 ed. São Paulo Cortez, 2007.

_____. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 213 – 242.

_____. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção Estreita da Formação Profissional de Educadores**. Educação e Sociedade, vol. 27, n. 96, out/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia: sobre as Diretrizes Curriculares**. In: XVI Encontro Nacional do FORUMDIR. Chapada dos Guimarães-MT, 2002; Fórum Nacional de Pedagogia, Belo Horizonte, 2004.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **As perspectivas para a formação de educadores a partir das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Revista Didática Sistêmica. Rio Grande do Sul, Volume 8, julho a dezembro de 2008.

ABSTRACT: The present study presents data from a research on the initial formation of the pedagogue, within the scope of the Degree in Pedagogy of the State University of Rio Grande do Norte - UERN, which, after the implementation of the National Curricular Guidelines for the Course of Pedagogy - DCNP, had its curricular proposal reformulated. Under this approach, we intend to identify how this proposal of curricular change, which extended the professional activity of the pedagogue beyond the classroom and began to contemplate the management of school and non-school educational processes, was experienced by teachers of this course. The methodological repertoire of this article is based on a qualitative approach and is based on a bibliographical and documentary research, as well as semi-structured interviews with three teachers of this course. The results show that, although the formative changes were adopted in the curricular reformulation of the undergraduate course in Pedagogy of UERN, the teachers interviewed show intense concern about the current situation. According to them, the theoretical and practical experience of the Faculty of Education is still very insipient to the non-school context, and training future educators to act beyond the classroom is a great challenge.

KEY WORDS: Degree in Pedagogy. Training Requirements. Teacher Training.

CAPÍTULO VII

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM INFORMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ - *CAMPUS* MACAPÁ

**Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino
Neliane Alves de Freitas
Adriana Lucena de Sales**

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM INFORMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ-CAMPUS MACAPÁ

Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-IFAP
Macapá-AP

Neliane Alves de Freitas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-IFAP
Macapá-AP

Adriana Lucena de Sales

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-IFAP
Macapá-AP

RESUMO: Este trabalho consiste em uma pesquisa de estudo de caso de abordagem qualitativa realizada com os alunos egressos dos cursos de Licenciatura em Informática das turmas 2011 e 2012 do Instituto Federal do Amapá – IFAP, com o objetivo de analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID na formação desses alunos a partir da vivência de atividades pedagógicas desenvolvidas em escolas públicas do estado nas quais o IFAP fez parceria para o desenvolvimento do programa. O PIBID caracteriza-se como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica com intuito de elevar a qualidade da formação inicial dos futuros docentes, bem como promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica. Dessa forma, a temática torna-se relevante, pois trata sobre o debate de considerar a formação inicial de professores que esteja mais condizente com as novas exigências da sociedade contemporânea, sendo este ponto motivo de muitas discussões e reformas educacionais no que concerne a educação no Brasil. Diante deste fato, a pesquisa traz como questionamento até que ponto o PIBID enquanto programa de apoio à iniciação docência conseguiu atingir o seu propósito assegurando a promoção e o incentivo da prática docente como primeira experiência para os alunos egressos na contribuição da formação para uma futura atuação profissional? Os resultados apontam que o PIBID contribuiu de forma significativa para a formação inicial dos alunos egressos através da reflexão da prática docente durante o processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; egressos; licenciatura em informática.

1 INTRODUÇÃO

A busca por uma formação inicial de professores que esteja mais condizente com as novas exigências da sociedade contemporânea é o motivo de muitas discussões e reformas educacionais no que concerne a educação no Brasil. No bojo das transformações atuais o impacto na educação tem levado a urgência de analisar e reavaliar o papel da escola e dos professores. Diante disso, o tema formação de

professores assume hoje uma importância crucial levando o governo a promover políticas educacionais que visem uma maior integração das instituições superiores que ofertam cursos de licenciaturas com as escolas públicas para ambientar os futuros professores da educação básica em compartilhar experiências com os acadêmicos ainda em formação.

Entre os Programas que tem se consolidado para este direcionamento está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência – PIBID, que tem como objetivo principal o incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Este visa a aproximação das Instituições de Ensino Superior - IES e as escolas públicas para que os alunos exerçam suas atividades pedagógicas *in locus*, para a integração teoria-prática, assegurando através desta parceria a qualidade da educação básica.

Em 2012 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP teve seu projeto a Imersão Colaborativa em Novas Tecnologias e Metodologias para Apoiar o Processo de Ensino - Aprendizagem aprovado no Programa iniciando um ciclo de projetos pedagógicos em parceria com escolas públicas do estado com vista a atender os direcionamentos do programa, bem como sua funcionalidade dentro do IFAP.

O presente estudo tem o objetivo de analisar as contribuições do PIBID na formação dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Informática do IFAP – Campus Macapá. A base do questionamento pauta-se se o PIBID conseguiu promover o incentivo da prática docente aos licenciados e até que ponto contribuiu na formação para uma futura atuação profissional e como os egressos percebem essa contribuição.

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 REFLEXÕES SOBRE O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS E FINALIDADES

Consoante com os novos direcionamentos da educação no Brasil no que se refere à formação de professores para os cursos de licenciaturas evidencia-se nas últimas décadas ao estímulo à carreira do magistério. A intencionalidade está na articulação das universidades com programas do governo que visam a formação continuada de professores, tanto quanto, o incentivo à iniciação a docência, levando-os através da experiência acadêmica a vivência em sala de aula. Nóvoa (1991), ao trazer o tema sobre formação docente para reflexão diz que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1991, 12).

Dessa maneira, a concepção de uma nova estrutura de formação mais condizente com os anseios da sociedade do conhecimento tem promovido uma discussão ao que se espera para a formação docente à preparação desses profissionais para as novas exigências da sociedade do conhecimento, que traz como uma característica principal o desenvolvimento de uma visão ampliada da profissão docente. Portanto, encontra-se aí o grande desafio para a área da educação, uma nova preparação que promova além de novas posturas profissionais, novas práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão (NÓVOA, 1991).

Medeiros e Pires (2014), alegam que nos anos de 1990, ocorreram transformações em relação a políticas educacionais que interferiram diretamente na formação de professores, remetem como principal indicador a Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) que traz um capítulo tratando sobre os profissionais da educação, apontando que para aqueles que desejam seguir na carreira de magistério deverão ter curso superior em alguma área de conhecimento para a licenciatura. Esse fato é constatado no Capítulo VI - Dos Profissionais da Educação, em seu art. 62.

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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL. LDBEN/9.394/96).

Diante desses aspectos legais e a própria transformação nas relações sociais que vem estabelecendo uma preparação com novas dimensões na área educacional e responder as exigências da sociedade do conhecimento, a partir da década de 90 vai haver um crescente desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior (IES) no país, principalmente ao que tange a direcionamentos para os cursos de licenciaturas. Esse fator vai levar a debates e discussões sobre a necessidade de formação de professores na atual conjuntura educacional.

Entre esses novos direcionamentos estão algumas políticas educacionais trazidas pelo Governo Federal a partir do ano 2000, para fomentar e estimular a formação de professores, já que para uma nova nação, tem que necessariamente se desenvolver uma nova educação, pois a escola é quem trabalha com a formação do sujeito. Nesse contexto, tem-se como representatividade para os alunos que já estão nas IES o incentivo a iniciação a docência, ou seja, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Segundo a Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013 que trata sobre as diretrizes legais do PIBID, conceitua esse programa em seu art.2º como:

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar à iniciação a docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes

em nível superior e para melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL/CAPES, 2013, p. 1)

De acordo com a mesma Portaria nº 96/2013, tem-se entre seus objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- VII - contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre os instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

A base do programa aponta a incentivar a formação dos futuros docentes e garantir a qualidade na formação inicial com a interação entre Educação Superior e Educação Básica, incluir os acadêmicos no dia a dia das escolas da rede pública oportunizando uma experiência prática e de vivência durante a formação acadêmica. Portanto, o “objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (BRASIL/MEC, 2017). Tendo sua base legal quando fundamenta na própria LDB/96 no artigo nº 62 em seus parágrafos § 4º e § 5º, especificamente, esse último, é dado pelo texto da Lei n.º 12.796/2013 para atender as necessidades do programa, assim temos:

§ 4º A União, o Distrito Federal. Os Estados e Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de ensino superior (MEC/CNE- LDB).

O funcionamento desta dinâmica consolida-se por meio de editais lançados pela CAPES para a aprovação de projetos enviados pelas IES públicas e privadas,

para selecionar alunos dos cursos de licenciaturas e concedendo bolsas para desenvolver atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. Essa organização estrutural se faz com a necessidade de um coordenador institucional da IES que articula e implementa o programa dentro da Universidade e, junto a eles os coordenadores de área, professores da universidade que orientam bolsistas e os docentes das escolas públicas para o desenvolvimento prático do projeto. Os professores das escolas públicas são os responsáveis pela supervisão dos bolsistas *in locus* no sentido de acompanhar, planejar e executar todo o trabalho relacionado às práticas pedagógicas dos alunos na escola o qual estão inseridos, gerando ao final de cada mês um relatório de atividades para ser entregue ao coordenador de área. A Figura 1 ilustra a dinâmica do Pibid. (BRASIL/CAPES, 2013).

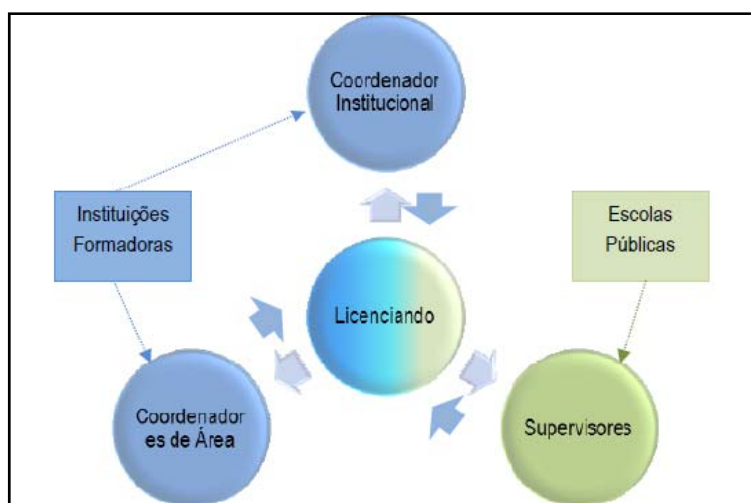


Figura 1 - Pibid: Desenho do Programa.
 Fonte: Relatório de Gestão do Pibid 2009-2013.

Vale ressaltar que ao final de cada ano é realizada a culminância das ações práticas que foram vivenciadas durante o ano pelos acadêmicos nas escolas, de acordo com a Portaria nº 96/2013 em seu Capítulo IV que trata das Atribuições das Instituições Envolvidas, no qual em seu art. 22º, inciso VII, as IES deverão: “apoiar o desenvolvimento das atividades do projeto, inclusive a realização do seminário institucional de iniciação a docência” (BRASIL/CAPES, 2013). Todos os gastos gerados pelas atividades vinculadas aos projetos são custeados com verbas da CAPES. (BRASIL/CAPES, 2013) e contrapartida da IES como transporte para pesquisa *in locus*, xérox de materiais para as escolas e passagens e diárias para a coordenação participar de reuniões e eventos nacionais.

É importante destacar que o PIBID está de acordo com os princípios pedagógicos propostos por NÓVOA (2009), fazendo uma abordagem sobre o desenvolvimento histórico da constituição profissional do professor trazendo uma reflexão sobre o novo papel do professor neste novo contexto, mencionando que: “a convicção de que estamos a assistir, neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas” (NÓVOA, 2009, p. 28).

O Programa em sua linha filosófica, apoia-se na valorização humanística, cultivando os valores éticos, morais e sociais do futuro profissional docente, com um

novo olhar para a escola, com inovação, mas também com o compromisso profissional frente aos desafios da educação brasileira, sem perder a esperança de ser ‘Professor’.

De uma forma geral, o Programa vem se apresentando em sua constituição diretrizes de aperfeiçoamento na legislação desde o ano de 2007 com a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro com a instituição do PIBID como Programa e até sua atualização em 2016 com a Portaria nº 120 de 22 de julho de 2016 - Altera a Portaria nº 84 de 14/06/2016, revogando a Portaria nº 46 de 15/05/2016, dando continuidade ao Programa conforme a Portaria nº 96, de 18/07/2013.

2.2 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A SOCIEDADE ATUAL.

No início deste novo século, a educação, em particular o ensino e a aprendizagem, tornou-se ainda mais importante na vida de um indivíduo, Zabalza (2008), coloca que “Nos nossos dias, não são apenas as nossas carreiras profissionais, mas também os nossos papéis ativos na sociedade e o desenvolvimento profissional que dependem, mais do que nunca, de boas escolas e de bons professores”.

Diante deste fato, a compreensão de que um novo conceito nas sociedades contemporâneas vem delineando novos perfis profissionais em todas as áreas de conhecimento traz de forma específica para a área educacional a urgência de se repensar a constituição organizacional em que a educação foi direcionada no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, pensar nas bases de formação do profissional da educação deve necessariamente perpassar pelo esforço decisivo de se abranger a especificidade docente, pois o campo pedagógico se constitui enquanto trabalho não material, e que contribui com o processo formativo que se desenvolve na escola, visando a educação (DOURADO, 2008).

Tratando-se da educação as construções de percursos significativos de aprendizagem para a formação do professor devem estar fundamentadas em um processo ao longo da vida, pois o contexto social de base tecnológica muda a forma de lidar com o conhecimento. Nesse sentido, a participação das IES é de extrema importância como condutora de formação, pois inserida enquanto instituição educacional deve formar licenciados conscientes sobre seu papel na sociedade atual, bem como, possibilitar aos futuros licenciados mecanismos de construção e de conquista da qualidade social da educação.

De acordo com a concepção de Nóvoa, a formação de professores no século XXI:

Os professores reaparecem, como elementos insubstituíveis não só na promoção da *aprendizagem*, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da *diversidade* e de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*. (NÓVOA, 2009, p. 13)

Assim, diante das novas exigências de formação, pode-se analisar que para alcançar uma ambiciosa meta – ou seja, fomentar “a qualidade do ensino” deve-se iniciar reconhecendo a urgência das universidades promoverem qualidade na formação de professores, que necessita ser entendida como um “fator-chave” para determinar o sucesso do sujeito em um mundo globalizado. Contudo, relevante e necessário será o debate e discussões, extenso e aberto quanto ao papel das universidades ao nível nacional, sobre o novo leque de competências necessárias que deverão ser trabalhadas nos estudantes, de modo a apoiar o desenvolvimento futuro dos sistemas de ensino tanto quanto, a formação de professores. A esse respeito, Imbernón (2011), diz que:

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto. (IMBERNÓN, p.64, 2011).

A Universidade deve ser um espaço que desenvolva reflexões sobre a prática docente, “devem propor a formação sob uma perspectiva que integre as duas dimensões: programas e atividades de formação” (ZABALZA, 2003, p.151). Os processos formativos iniciam-se desde o ingresso do estudante na instituição, através do convívio com o meio e de atividades de ensino, da pesquisa e a da extensão, ao decorrer do curso o aluno que chega a universidade como “matéria-prima” ao longo do curso vai sendo lapidado de acordo com suas vivências e escolhas do processo de sua formação, compreendendo que educação está em todos os lugares de convivência humana.

Embora a universidade seja um sistema de ensino pautado na formação superior, precisa construir coletivamente seus projetos de ensino para um bom funcionamento do sistema educacional. Isso quer dizer que apesar de ter o PIBID como um instrumento que se refere à dimensão das políticas públicas para a iniciação de formação de professores, mas essencialmente a sua condução de execução é institucional de base prática/pedagógica para os cursos de licenciaturas. Nessa perspectiva, a autonomia constituída refere-se à construção coletiva e democrática de projetos na escola, ou fora dela, que atendam aos anseios da comunidade a que pertence (DOURADO, 2008).

A qualidade do “futuro” dos profissionais em educação dependerá também dos espaços institucionais, ou seja, as universidades que ofertam cursos na área das licenciaturas, devendo envolver os acadêmicos em todas as formas de aprendizagem promovendo e desenvolvendo uma base sólida de conhecimentos técnicos/científicos. Esse conhecimento primeiramente é de base institucional, pois se caracteriza dentro de uma responsabilidade primária que deve ser a garantia da qualidade do ensino superior que reside nas próprias instituições de ensino.

2.3 OS ASPECTOS FORMADORES DO PIBID NO CURSO DE LICENCIATURA EM INFORMÁTICA: SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO AMBIENTE ESCOLAR.

Ao discorrer sobre esse item é necessário não perder de vista alguns pontos relevantes sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID quanto aos aspectos formadores de professores para a educação básica. Isso deriva da necessidade de se fazer a discussão sobre a influência do programa como dimensão educativa no processo de formação do licenciado em informática. Sabe-se que do ponto de vista educacional a atuação do licenciado em Informática no ensino ainda provoca inquietações, pois em sua essência apresenta o uso de tecnologias educacionais como protagonista no processo de ensino aprendizagem do educando e algumas escolas da educação básica do estado ainda não estão preparadas para essa nova exigência educacional. Considerando esse aspecto referencia-se a colocação de Moran (2009) onde menciona que:

Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção de sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar - se cidadãos realizados e produtivos. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2009 p.13)

No campo educativo o PIBID fundamenta-se em princípios pedagógicos contemporâneos que de certa forma possibilitam que diferentes sujeitos estejam envolvidos no processo de formação do Programa que tem por base um desenho metodológico interacionista que articulam teoria-prática, universidade e escola, formadores e formandos. Assim o programa lida com diferentes saberes sobre a docência e neste caso o licenciado em informática apresenta-se como elemento essencial, já que seus conhecimentos perpassam em todas as outras áreas do saber que atua também na educação básica. Como pode se perceber efetivamente as tendências do mundo atual expressam no PIBID a necessidade de um novo desenho curricular para a formação de professores, assim o PIBID está pautado nos seguintes pressupostos teórico-metodológico:



Figura 2 - Pibid: Desenho estratégico/interacionista do Programa.
 Fonte: Relatório de Gestão do Pibid 2009- 2013.

Neste caso, ao trazer esse entendimento e referenciando o PIBID nas universidades, pode-se dizer que o Programa dentro dos seus aspectos principais está o de fomentar o ensino superior a se aproximar da escola para formar professores. Essa intencionalidade visa em sua base a integração entre a teoria e prática pedagógica preparando os futuros profissionais para os desafios de sala de aula, neste caso, a escola está ligada a este processo como agência educativa. Tardif (2000) coloca que nos últimos vinte anos muitos tem-se presenciado esforços em construir um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, bem como numerosas reformas visando a definir e a fixar padrões de competências para formação dos professores e para a prática do magistério.

No Brasil, o curso de Licenciatura em Informática data de um período recente atrelado às mudanças paradigmáticas da sociedade do conhecimento. “O campo da educação está muito pressionado por mudanças, assim como acontece com as demais organizações” (MORAN, 2009 p.11). Assim, no bojo dessa prerrogativa de mudança diferentes orientações são direcionadas sobre a organização de políticas públicas para a formação de professores, bem como, a construção da identidade de um professor é cada vez mais complexa, assim como seu aperfeiçoamento profissional deve torna-se uma prática constante, pois neste movimento o destaque está nos saberes pedagógicos (TARDIF, 2007).

Dessa forma, o campo da educação neste contexto constitui-se da necessidade de um profissional licenciado na área da informática para ajudar a escola a lidar com a presença da tecnologia da informação e comunicação. Para Libanêo (2011) Trata-se de conceber a escola de hoje como espaço de integração e síntese, no intuito de:

Formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola - transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções - às exigências postas pela

sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjugação da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, [...] (LIBANÊO, 2011, p. 10).

O desafio maior está em caminhar para o ensino e uma educação de qualidade dentro desse novo contexto que também desafia a universidade no sentido de oferecer uma formação compatível as necessidades deste momento histórico. Para isso, é necessário que congregue docentes bem preparados, pois os saberes são elementos constitutivos da prática docente. A produção do saber nas áreas de conhecimento leva a profissão docente a se articular nas mais variadas formas do saber.

Do ponto de vista da graduação em licenciatura em informática, muito maior será na sua responsabilidade na construção identitária e profissional no ambiente escolar, já que por ser um curso novo vem responder a necessidade da escola por um profissional da área da informática mais com conhecimentos pedagógicos para atuar no ambiente escolar. Diante desse fato, o licenciado em informática necessita ultrapassar as barreiras tradicionais e desenvolver uma prática pedagógica visando a ensinar no universo da informatização que leva a uma prática docente de ensinar para aprendê-lo e, principalmente, no aprender a aprender (LIBANÊO, 2011).

2.3.1 O PIBID: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS LICENCIADOS EM INFORMÁTICA DO IFAP.

Em 2012 o IFAP iniciou o primeiro Projeto com o título: *Imersão Colaborativa em Novas Tecnologias e Metodologias para Apoiar o Processo de Ensino – Aprendizagem*, com o início em 2012 e término 2013. Através do Edital IFAP/PROPEQ/PIBID nº 002/2012, foram selecionados 17 alunos do Curso de Licenciatura em Química e 13 alunos do Curso de Licenciatura em Informática para atuarem em quatro escolas da rede estadual.

Este projeto pioneiro foi escrito por quatro professores da IES e contou com uma coordenadora de gestão de processos educacionais, dois coordenadores de área e um supervisor em casa escola. Ao decorrer do ano foram vivenciadas ações didático/pedagógicas através do projeto executado pelos alunos sob a coordenação de seus respectivos supervisores. Ao final do ano os alunos desenvolveram o

II Seminário do PIBID intitulado de “Reflexões Sobre a Boniteza de Ensinar”, como cumprimento final das atividades pedagógicas e apresentação das atividades realizadas nas escolas.

No ano de 2013, o Edital nº 61/2013 da CAPES lança novas vagas ampliando o número de alunos participantes para todas as IES, dessa maneira o IFAP lançou novo edital para seleção de bolsistas, supervisores e coordenadores de área. O tema do projeto para esta edição do PIBID foi desenvolvido através de práticas pedagógicas que trouxeram a “*Valorização das Culturas Tradicionais: seus saberes*,

linguagens e tecnologias como inclusão em escolas estaduais do ensino médio de Macapá,” com o período de quatro anos de vigência.

A proposta de execução dos trabalhos constituiu-se em um projeto institucional de ação interdisciplinar entre os cursos de Química e Informática, no qual bolsistas de ambos os cursos desenvolveram um trabalho pedagógico no mesmo ambiente escolar, em uma correlação entre duas áreas de conhecimento. Assim, os alunos foram distribuídos em grupos para seis escolas do estado.

Para Masetto (2009), tecnologia e mediação pedagógica é o ponto crucial para debate nos cursos universitários de licenciaturas. Ainda segundo o autor a perspectiva da mediação pedagógica pode estar presente tanto nas estratégias assim chamadas “convencionais”, como nas “novas tecnologias”, sendo que esta última está ligada ao uso do computador, à informática, à telemática e a educação à distância. Segundo uma das vertentes do PIBID (2009) está na possibilidade de os alunos perceberem novas formas de “olhar” a escola de interagir com o campo da atuação docente e de valorizar o inovador em educação - mesmo que esse inovador seja o aprimoramento de abordagens e propostas já defendidas em outras épocas.

A vivência nos projetos desenvolvidos pelo IFAP para os licenciados em informática possibilita na experiência da prática docente ao relacionar o uso das tecnologias educativas a promoção da educação. Assim, a escola tem o compromisso em promover às novas gerações a conquista da cidadania reduzindo dessa forma a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base, para isso, o licenciado em informática pode contribuir para diminuir as distorções tecnológicas presentes no ambiente escolar. A esse respeito Libâneo (2011), nos mostra que:

O novo professor precisaria, no mínimo de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2011, p.12)

A importância da prática e saberes que o PIBID proporciona ao bolsista de licenciatura em informática para o desenvolvimento da produção científica na área de conhecimento possibilita o mesmo a se identificar enquanto profissional no ambiente escolar. No cotidiano educacional todo o planejamento realizado, em parceria com as escolas sinaliza a consolidação das atividades do o aluno/bolsista que ao participar de decisões importantes da escola, vivenciar a docência adquire senso de responsabilidade e de pertencimento das obrigações exigindo habilidades importantes para o futuro educador diante das novas perspectivas educativas. Sendo o licenciado em informática peça chave para um processo de educação emancipadora.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A temática sobre formação de professores referência o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID como campo de estudo, este trabalho buscou analisar a contribuição desse programa na formação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Informática do IFAP. Assim, a diretriz metodológica desta pesquisa pauta-se na pesquisa de um estudo de caso por entender que este método ajuda na compreensão dos fenômenos de aspectos sociais ligados a grupos e organizações institucionais de formação educacional. Para Yin (2005, p.32) “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Gil (2008, p. 45), diz que em uma pesquisa de aspectos sociais “utiliza-se da metodologia científica, permitindo a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”.

Como o desenvolvimento da pesquisa ocorreu em todo o processo da investigação, o trabalho baseou-se numa linha de correlação da sistematização do PIBID enquanto política pública de incentivo a iniciação a docência e sua execução enquanto programa no IFAP junto aos alunos das licenciaturas. Na perspectiva aqui adotada, a pesquisa embasou-se na intencionalidade de se analisar, refletir e debater trazendo para o campo científico os resultados do PIBID na formação dos licenciados em informática (egressos) do IFAP.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Analisando a experiência dos licenciados durante o período de atuação enquanto bolsista do PIBID, os principais aspectos foram apontados pelos egressos em suas respostas demonstrando que o PIBID permitiu uma maior compreensão da realidade do sistema de ensino a partir do convívio direto do licenciando no ambiente escolar, promovendo a compreensão do funcionamento escolar, seus limites e possibilidades, preparando-os para atuar na docência com mais segurança quanto a uma futura inserção ao mercado de trabalho. O posicionamento dos alunos corresponde aos direcionamentos dos objetivos do programa, pois traz entre suas diretrizes: “ PIBID tem como uma de suas finalidades “inserir os alunos em contato direto com formação a iniciação a docência, participando de experiências de atividades pedagógicas práticas de caráter inovador e interdisciplinar”. ((BRASIL/CAPES, 2013).

Vale ressaltar que especificamente para o licenciado em informática se torna de extrema importância já que ao relacionar a este profissional ao mercado de trabalho é uma profissão vinda junto com a necessidade da sociedade do conhecimento, e, portanto, nova para o ambiente escolar, ou seja, um profissional com identidade ainda a ser construída, pois está caracterizado dentro das novas profissões advindas da sociedade tecnológica que afetou diretamente a educação.

Consoante às novas exigências educacionais, Libâneo (2011) afirma que a “universidade deverá formar um profissional capaz de ajustar a sua didática às novas realidades da sociedade, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com mídias e multimídias” (LIBÂNEO, 2011, p. 4).

4.2 DA CONTRIBUIÇÃO PARA A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO LICENCIADO EM INFORMÁTICA ATRAVÉS DO PIBID.

Esse item demonstra a diretriz do programa no direcionamento de fortalecer a docência dos acadêmicos dos cursos de licenciatura enquanto ainda estão nas universidades. Essa diretriz se sustenta na Portaria 96/2013 que dita as Diretrizes do PIBID menciona na Seção II - Dos objetivos do Programa, inciso VII onde, o PIBID deve contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL/CAPES, 2013,p.3). Assim, com base nesse referência legal a pesquisadora lançou a seguinte pergunta: você está atuando na docência? Para enriquecer a análise dos dados foi possível juntar o quinto questionamento que buscou verificar se eles estão buscando formação continuada para a inserção no mercado de trabalho.

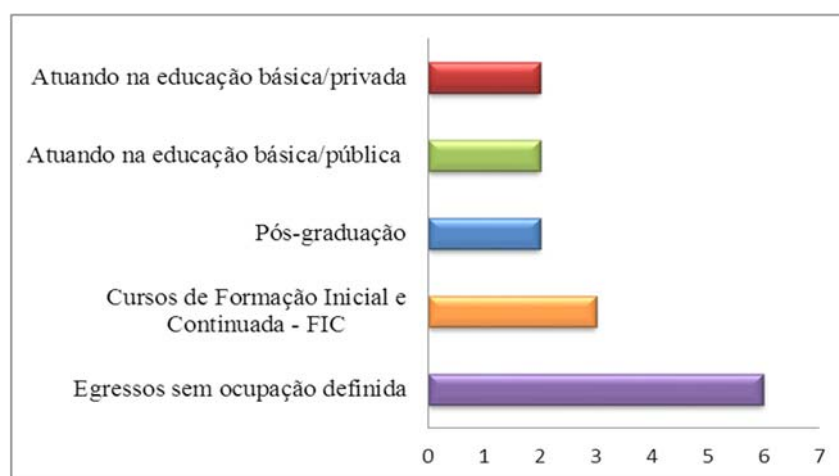


Gráfico 1 - Demonstrativo de atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Informática do IFAP - 2011/2012

Diante do gráfico acima, constata-se que apesar do curso de licenciatura em Informática ser um curso recente resultante da necessidade advinda das transformações do século XXI, ainda há muito que conquistar como referência profissional para os que se graduam neste curso, pois entende-se que a qualidade da educação na Era da Tecnologia deve prever bases profissionais de como esse profissional vai ter espaço no ambiente escolar. Campos (2010), ao referenciar sobre os saberes docentes e a prática pedagógica lança uma pergunta sobre qual professor estamos formando? Considerando exatamente o processo de globalização e o novo perfil de trabalhador fazendo uma relação direta sobre quais os caminhos

de formação de professores no início deste século? Ainda segundo este autor: “A formação de professor encontra-se diante de um impasse. [...], a legislação, confusa no Brasil, tem contribuído para agravar a crise na formação, ou no mínimo tem gerado mal-estar nos cursos de formação docente e nas faculdades de Educação” (CAMPOS, 2010, p. 123).

Sobre essa perspectiva constata-se que os egressos oriundos desse curso têm um grande desafio de criar sua identidade profissional quanto aos direcionamentos na sua atuação. De certa forma ficou claro que os egressos reconhecem a importância do Programa na formação, no entanto, sobre o aspecto do campo de atuação ainda há muito que se esclarecer sobre a normatização de entrada da profissão docente para o licenciado em informática.

No entanto, sem dúvida nenhuma para os egressos o PIBID foi Programa que contribuiu para a permanência dos licenciados na IES, sendo também que a oferta da bolsa foi um dos fatores que incentivou a permanência dos acadêmicos no curso e a busca por sua identidade, pois através da vivência nas escolas possibilitou descobertas quanto a sua atuação docente, tanto quanto superar dificuldades de atuação em sala de aula que está diretamente relacionado à prática docente e o despertar para um olhar do professor pesquisador. Essa linha é um dos vieses do PIBID, o de contribuir para a formação de um profissional pesquisador capaz de analisar, investigar e registrar através de produções científicas os resultados de suas experiências pedagógicas, dessa maneira “o professor pesquisador é um professor indagador, é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise”. (NÓVOA, 2001, p. 4).

5 CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto conclui-se que o PIBID, constitui-se como política pública visa atender as novas demandas e necessidades educacionais da sociedade do século XXI. Para os alunos, o programa deixa claro em suas diretrizes o incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica.

A pesquisa apontou que o programa dentro da sua dinâmica alcança diante dos alunos bolsistas uma visão positiva ao propiciar no processo de formação inicial o desenvolvimento de experiência dentro do cotidiano escolar permitindo a aproximação dos conhecimentos teóricos trabalhados na academia à prática diária da docência enquanto bolsista, possibilitando o aluno superar dificuldades e aperfeiçoar sua atuação docente numa reflexão do que se deve saber e saber fazer para ser um bom professor desenvolvendo habilidades, valores, competências, atitudes e saberes relacionados à prática da docência favorecendo a construção da identidade profissional. O PIBID é visto como um programa que proporciona aos futuros professores o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício profissional docente. No entanto, entendemos que como reconhecimento

profissional ainda há muito que se conquistar, pois o desafio na formação de professores não está apenas na formação inicial, mais na garantia continuada de uma atuação que valorize e dê um novo status à profissão docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Pibid. Educação básica. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/55-educacao-basica-s/conteudo-eb>>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

_____. CAPES. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em 28 de setembro de 2016.

_____. CAPES. **Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010**. Diário Oficial. Brasília, DF, 25 de jun. 2010. Seção 1, p. 4. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_Pibid_240610.pdf>. Acesso em 28 de setembro de 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

CAPES. DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: CAPES 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestaovol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em 28 de setembro de 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar**. 3ª edição. Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2008.

EDITAL PROPESQ/PIBID nº 002, de 03 de agosto de 2012. **PROCESSO SELETIVO DE BOLSISTAS DO PIBID/IFAP**. Disponível em: <http://www.ifap.edu.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&Itemid=66> Acesso em 14 de dezembro de 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL: Forma-se para a mudança e a incerteza**. - 9. Ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA?: Novas exigências educacionais e profissão docente**. - 13. Ed. - São Paulo : Cortez, 2011.

MEDEIROS, J. Lopes; PIRES, Luciene Lima de Assis. **O Pibid no bojo das políticas educacionais de formação de professores.** Cadernos de Pesquisa, São Luís, v.21, n.2, p. 1-13 mai/ago.2014. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2571>> Acesso em 18 de janeiro de 2017.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 16ª Edição. 2009.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente.** Portugal: Lisboa. Educa,2009.Disponívelem<www.ete.pb.com.br/arq.../2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>.Acesso em 4 de fevereiro de 2017.

_____. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Portugal: Porto, 1995, 13-34.

_____.**O Professor Pesquisador e Reflexivo.** Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. < Disponível em: http://www.tevebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm> Acessado em 08 de fevereiro de 2017.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor.** 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel, A. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

_____. **Educação.** Porto Alegre, v. 31,nº3, p. 199-209, set./dez., 2008.

ABSTRACT: This work consists of a case study of a qualitative approach carried out with the students graduating from the degree courses in Informatics of the classes 2011 and 2012 of the Federal Institute of Amapá - IFAP, with the objective of analyzing the contributions of the Institutional Exchange Program Initiation to Teaching - PIBID in the formation of these students from the experience of pedagogical activities developed in public schools of the state in which IFAP has partnered for the development of the program. The PIBID is characterized as an initiative for the improvement and enhancement of teacher education for basic education in order to raise the quality of the initial formation of the future teachers, as well as to promote the integration between higher education and basic education. In this way, the theme becomes relevant, since it deals with the debate of considering

the initial teacher training that is more in keeping with the new demands of contemporary society, this being the point of many discussions and educational reforms in what concerns education in Brazil. Faced with this fact, the questioning of the question of the extent to which the PIBID as a support program for teaching initiation managed to achieve its purpose, ensuring the promotion and encouragement of teaching practice as the first experience for students who are graduates in the contribution of training to future action professional? The results indicate that the PIBID contributed significantly to the initial formation of the graduated students through the reflection of the teaching practice during the formative process.

KEYWORDS: PIBID; graduates; graduate in Computers.

CAPÍTULO VIII

AS PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES SOBRE CLIMA SOCIAL DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO ACERCA DO PROGRAMA GOLDEN5

**Rita Aparecida Marques da Silva
Rita de Cássia de Souza**

AS PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES SOBRE CLIMA SOCIAL DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO ACERCA DO PROGRAMA GOLDEN5

Rita Aparecida Marques da Silva

Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, Viçosa – MG.

Rita de Cássia de Souza

Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, Viçosa – MG.

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar a percepção de participantes de um curso de Extensão intitulado: “Golden5: uma proposta de intervenção no clima social em sala de aula”. O curso foi oferecido para estudantes de graduação, em sua maioria, estudantes do curso de Pedagogia e do Pibid e professores de escolas básicas. O Programa Golden5 foi criado por um grupo de professores na Europa com o objetivo de melhorar o clima social em sala de aula, especialmente com crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem e comportamento. O nome Golden faz alusão ao princípio de que todos podem brilhar, sendo necessário encontrar os talentos em potencial e motivar as pessoas a desenvolvê-los. Analisamos 30 questionários aplicados no início do curso que visavam conhecer o perfil dos participantes do curso, suas compreensões, suas experiências como discentes e docentes e as relações entre o trabalho docente e o clima social escolar. Ao final do curso, foi aplicado um novo questionário com o objetivo de investigar quais teriam sido as áreas mais significativas para os cursistas, se estes haviam aplicado alguma atividade proposta e que avaliação faziam desta aplicação e dos seus efeitos. Foi feita uma análise de conteúdo dos resultados obtidos, avaliando como o clima social escolar era percebido pelo grupo, antes e depois de conhecerem a proposta do Golden5. Os resultados apontam que os estudantes que aplicaram atividades aprendidas no curso avaliaram positivamente os efeitos destas, mas sentiram necessidade de maior tempo de aprofundamento, pois o curso foi de curta duração. **PALAVRAS-CHAVE:** Golden5, clima social, formação docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados de uma pesquisa que está em andamento, realizada a partir de um curso de extensão intitulado “Golden5: uma proposta de intervenção em sala de aula” oferecido gratuitamente pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, no segundo semestre de 2015 tendo como público-alvo professores e estudantes do Pibid- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, professores da educação básica e outros estudantes e profissionais que atuam na educação (Pesquisa Coordenada pela professora Dr^a Rita de Cássia de Souza, Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: ritasouza@ufv.br)

O Programa Golden5 foi criado por um grupo de professores na Europa com o objetivo de melhorar o clima social em sala de aula, especialmente com crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem e comportamento. O nome Golden

faz alusão ao princípio de que todos podem brilhar, sendo necessário encontrar os talentos em potencial e motivar as pessoas a desenvolvê-los. Os pesquisadores estabeleceram cinco áreas fundamentais a serem trabalhadas: 1) Gestão de classe; 2) Construção de relações; 3) Clima Social; 4) Aprendizagem ajustada e 5) Relações família-escola.

O curso tinha como proposta avaliar quais suas compreensões acerca do clima social na sala de aula, apresentar e oferecer ferramentas que possibilite ao professor criar um ambiente de aprendizagem mais agradável e eficaz na sala de aula, criando estratégias e intervenções que contribuam no clima social em sala de aula.

Nessa perspectiva, no primeiro dia de curso aplicamos o primeiro questionário, buscando as compreensões que os participantes do curso tinham acerca do clima social em sala de aula e as experiências dos participantes discentes e docentes, bem como as relações entre o trabalho docente e o clima social escolar no primeiro questionário aplicado.

Também foi aplicado um segundo questionário no último dia de encontro, com o objetivo de investigar quais teriam sido as áreas mais significativas para os cursistas, de quais se lembraram, se estes haviam aplicado alguma atividade proposta e que avaliações faziam desta aplicação e dos efeitos obtidos ou não, compreendendo também quais conhecimentos teóricos estes alunos teriam adquirido e em quais quesitos estes alunos teriam avançado em suas práticas pedagógicas.

A aplicação de questionários é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre seus conhecimentos, valores, expectativas, aspirações, comportamento presente ou passado etc.; consistindo basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas, pois as respostas a essas questões é que irão descrever as características da população pesquisada e/ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2008). O preenchimento do questionário foi voluntário e não houve pedido de identificação nominal dos participantes.

O primeiro questionário foi aplicado visando compreender qual o perfil dos alunos, quais atividades estes desenvolvem, qual tipo de escola, como é o clima social na sala de aula e na escola em que atuam e quais as ferramentas utilizadas para proporcionar um bom clima social.

No primeiro dia do curso, 36 pessoas participaram e obtivemos a devolução de 30 questionários⁶. Quanto à idade dos participantes do curso, a menor idade foi de 19 anos e a maior idade foi de 59 anos, tendo a média de 26,5 anos. O público feminino correspondeu a 90% e o público masculino a 10%.

1.1 Caracterizando o perfil dos alunos do curso Golde5 e a relação com a escola

Como pretendíamos saber como os participantes do curso compreendiam o clima escolar nas escolas básicas de atuação, perguntamos se eles atuavam de alguma forma na educação básica.

Dentre os participantes, 1 era professor universitário com doutorado em andamento, 1 professor universitário com Mestrado, 4 professores de escolas públicas com ensino superior completo, 19 estudantes do curso de Pedagogia e com experiência na educação básica por participarem do Pibid e 5 eram do curso de Psicologia e não tinham experiência docente em sala de aula da educação básica. A maior parte dos participantes, 76,66% declarou atuar em escolas do ensino básico, sendo que 50% destes tem entre 6 e 8 meses de atuação na escola. Isto se justifica pela própria formação do grupo: muito jovem e em formação no ensino superior.

Como gostaríamos que os participantes nos informassem sobre como percebiam o clima social da escola, procuramos saber com que frequência eles estavam na escola e, 76,66% dos participantes disseram estar, pelo menos uma vez por semana em atividade em escolas básicas, o que nos leva a crer que eles têm conhecimento da realidade destas escolas, 3,33% frequenta mensalmente a escola e 20% não responderam a pergunta.

Como o público era diversificado, procuramos compreender que tipo de atividades os participantes desenvolviam nas escolas de atuação e, como pode ser visto na Tabela 1, nem todos estavam diretamente em sala de aula. Ainda assim, 50% dos participantes, bolsistas do Pibid, atuam diretamente em sala de aula nas escolas básicas.

Tabela1- Relação das atividades desenvolvidas na escola pelos alunos Golden5

| Atividade que desenvolve | Quantidade | Porcentagem |
|---|------------|-------------|
| PIBID | 15 | 50% |
| Não respondeu | 6 | 20% |
| Atua como professora | 2 | 6,66% |
| Participa de Projeto de extensão | 2 | 6,66% |
| Desenvolve palestras, dinâmicas, apoio | 2 | 6,66% |
| Respondeu com a sua experiência com aluno do ensino fundamental | 1 | 3,33% |
| Aplica testes | 1 | 3,33% |
| Participa de um Projeto de pesquisa | 1 | 3,33% |

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

As instituições de atuação variavam, 24 participantes afirmaram trabalhar em escolas públicas e 1 atuava em uma Organização Não Governamental que oferece reforço escolar para alunos em condição de vulnerabilidade social.

Em geral, como os estudantes do Pibid de Pedagogia atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, a maior parte da atuação dos participantes se dava neste nível de ensino.

1.2 CLIMA SOCIAL EM SALA DE AULA, O QUE INTERFERE?

Perguntamos aos participantes como eles percebiam o clima social da sala de aula em que atuavam. Para 27,90% dos participantes, as salas de aula em que atuavam apresentavam um bom clima social, para 11,62% somente às vezes e 11,62% apontaram que o clima social da sala de aula não era bom.

Foram solicitados aos cursistas sugestões para se criar um bom clima em sala de aula e as respostas foram diversas. Conforme a tabela 2.

Tabela 2- Relação das sugestões para se criar um bom clima em sala de aula

| O que pode ser feito para criar um bom clima social? | Quantidade | Porcentagem |
|--|------------|---------------|
| Interação entre todos | 21 | 29,16% |
| Respeito entre todos | 19 | 26,38% |
| Espaço para se expressar - harmônico | 5 | 6,94% |
| Atividades diferenciadas – sair da rotina | 4 | 5,55% |
| Valorização do indivíduo, cultura, conquistas. | 4 | 5,55% |
| Trabalhar as diferenças | 2 | 2,77% |
| Troca de saberes | 2 | 2,77% |
| Ter e cumprir acordos/combinados/compromissos. | 2 | 2,77% |
| Autonomia, individualidade, auto-estima. | 2 | 2,77% |
| Desigualdades - problemas familiares - Diversidade sociocultural | 2 | 2,77% |
| Promover socialização entre todos | 2 | 2,77% |
| Compreensão | 1 | 1,38% |
| Conhecer as expectativas dos alunos | 1 | 1,38% |
| Esclarecimento do currículo | 1 | 1,38% |
| Estabelecer papéis | 1 | 1,38% |
| Estrutura física favorável | 1 | 1,38% |
| Não incentivar disputa | 1 | 1,38% |
| Postura mais energética do professor | 1 | 1,38% |

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Diante da percepção dos participantes sobre o clima social escolar, solicitou-se aos participantes que respondessem o que, na opinião deles, poderia contribuir para melhorar o clima social na sala de aula. Destacaram-se: “a interação entre todos” 29,16%, o “respeito entre todos” 26,38% e a importância de um “espaço harmônico para se expressar” 6,94%.

Entendendo que a organização da sala de aula é fundamental para um clima social favorável perguntamos como geralmente as salas de aula são organizadas. Nas respostas constatamos que são predominantemente organizadas em “Fileiras indianas” 55,31%; “eventualmente em círculos” 17,02% e 12,76% em “duplas.

Indagamos se os estudantes podem conversar entre si em sala de aula e 63,33% dos participantes afirmaram que “sim” e 33,33% disseram que os estudantes “não” podem conversar e um disse que os alunos só podem conversar

no recreio e nas aulas de Educação Física. Então perguntamos quando eles podiam conversar.

Perguntamos se é permitido conversar em sala de aula e quando é permitido. Pode-se perceber que em relação à permissão de conversas em sala de aula, 19,98% mencionam que é permitido conversar “por algum tempo” entre os alunos em sala de aula, 13,33% mencionaram que é permitido conversar “quase o tempo todo – desde que não atrapalhem” e 6,66% disseram que é permitido conversar “nas atividades coletivas” e os demais apresentaram momentos específicos para conversar como: 10 minutos depois do recreio e no final da aula; Depois do recreio, durante atividades; Enquanto a professora passa a matéria no quadro; Quando a atividade é livre; Quando não é aula de explicação; Segunda-feira 20 minutos no início da aula e Sexta-feira depois do recreio.

Tabela 3– Relação com atitudes do professor frente a interrupção de uma explicação

| Aluno interrompe uma explicação, atitude do professor? | Quantidade | Porcentagem |
|---|-------------------|--------------------|
| Pede para esperar, não interromper, pede silêncio | 14 | 46,66% |
| Caso seja uma dúvida coerente, explica. | 12 | 40% |
| O estudante é advertido, fica de castigo na diretoria | 2 | 6,66% |
| Deixa falar, para que aprendem a ouvir, depois dá sua opinião | 2 | 6,66% |

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

A Tabela 3 apresenta as atitudes tomadas por professores quando a explicação de conteúdos em sala de aula é interrompida. Observou-se que entre as principais atitudes estão a de “pedir para esperar, não interromper e pedir silêncio” com 46,66% e 40% responderam que “caso seja uma dúvida coerente, ela explica”.

Sabemos que a relação do professor com aluno é fundamental no cotidiano escolar, nesse sentido perguntamos como é feito quando a professora se dirige ao aluno. De acordo com a tabela 4 podemos inferir que em relação a atitude do professor frente aos seus alunos em sala de aula, têm-se que as principais atitudes são: 28,20% “chama pelo nome e conversa”, que 23,07% dirige ao aluno de forma “autoritária – grita – voz alta - direta”, e que 20,51% se dirige aos alunos de forma “respeitosa – paciente – atenciosa”.

Tabela 4-Como o professor se dirige ao aluno

| Quando o professor se dirige ao aluno, como é feito? | Quantidade | Porcentagem |
|---|-------------------|--------------------|
| Chama pelo nome e conversa | 11 | 28,20% |
| Autoritário- Grita -Voz alta - Direto | 9 | 23,07% |
| Respeitoso – Paciente - Atencioso | 8 | 20,51% |
| Chama pelo nome chega perto para falar | 5 | 12,82% |
| Carinhoso - Amoroso | 4 | 10,25% |
| Não compreendemos o que foi dito | 2 | 5,12% |

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Nota: Não compreendemos o que foi dito.

As estratégias para fomentar relações positivas são essenciais. Segundo 90% dos alunos do curso Golden5, existem tais estratégias e 10% consideram que não existem tais estratégias.

Tabela 5- Relação das estratégias para fomentar relações positivas, existindo ou não

| Se existem, quais são? | Quant. | % | Se não, por quê? | Quant. | % |
|---|-----------|--------------|---|--------|-------|
| Trabalho em grupo | 19 | 33,33 | Atividades focam o individual | 1 | 3,33% |
| Diálogo | 11 | 19,29 | Os trabalhos não têm esse caráter | 1 | 3,33% |
| Cooperação e companheirismo | 9 | 15,78 | | | |
| Atividades específicas para essas finalidades | 5 | 8,77 | Não utilizam metodologias para esse fim, as atividades focam o individual | 1 | 3,33% |
| Valorização do indivíduo (aproximação, interesse) | 4 | 7,01 | | | |
| Atividades recreativas | 3 | 5,26 | | | |
| Respeito | 3 | 5,26 | | | |
| Combinados | 2 | 3,50 | | | |
| Evitar mudar o tom de voz | 1 | 1,75 | | | |

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Ao questionarmos quais as estratégias para fomentar relações positivas em sala de aula, destacaram-se: “o trabalho em grupo” 19%; o “diálogo” 11% e a “cooperação e companheirismo” com 9%.

Já em relação aos alunos que mencionaram que não existem estratégias para fomentar relações positivas em sala de aula, 3,33% citaram que os motivos são: que as atividades desenvolvidas focam o individual do aluno, que os trabalhos não tem esse caráter e que as metodologias não são usadas para esse fim, que elas são focadas para o individual.

Tabela 6–Atitude do professor, frente a uma boa conduta de um aluno que apresenta continuamente comportamento indisciplinado

| Atitude do professor | Quantidade | Porcentagem |
|---|------------|---------------|
| Elogia | 17 | 48,57% |
| Nota: Não compreendemos o que foi dito | 7 | 20% |
| Reforça a conduta boa | 5 | 14,28% |
| Questiona | 2 | 5,71% |
| Chama atenção | 1 | 2,85% |
| Comenta | 1 | 2,85% |
| Incentiva o comportamento | 1 | 2,85% |
| NR | 1 | 2,85% |

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Nota: Não compreendemos o que foi dito; NR: não respondeu.

A Tabela 6 apresenta a relação com as atitudes dos professores apontadas pelos alunos do curso Golden5. Entre as atitudes dos professores frente a uma boa conduta de aluno que apresenta continuamente comportamento indisciplinado, destacaram-se: o elogio com 48,57%, 20% que não compreendemos o que foi dito e 14,28% que reforça a conduta tomada pelos alunos.

Ao questionar se “Os estudantes levam "Para casa" e se podem escolher?” Pode-se observar que em relação às atividades “Para Casa” e a escolha da mesma, tem-se que 86,66% mencionam que "sim, que os alunos levam “Para casa”, mas não podem escolher as atividades a serem realizadas”, 6,66% também responderam “sim e que às vezes pedem para levar livros de história infantil” e por fim, os demais que somam 6,66% cada em que foi mencionado que “sim e que às vezes os alunos podem escolher as atividades” e “não responderam ao questionário”.

Tabela 7-Quem define os componentes dos grupos de trabalho

| Quem define os componentes dos grupos? | Quantidade | Porcentagem |
|--|------------|-------------|
| Alunos | 22 | 48,88% |
| Professor | 21 | 46,66% |
| Sorteio | 1 | 2,22% |
| NR | 1 | 2,22% |

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Quando são realizados trabalhos em grupos em sala de aula, os componentes dos grupos são definidos conforme a informação da Tabela 10 acima: 48,88% pelos próprios alunos, 46,66% pelo professor e 2,22% são definidos por sorteio e 2,22% não responderam ao questionário.

Tabela 8- Relação dos motivos/justificativas de definição de grupos de trabalho

| Por quê? | Quantidade | Porcentagem |
|---|------------|---------------|
| Separar os indisciplinados | 5 | 26,31% |
| Promover interação | 4 | 21,05% |
| Porque são crianças muito pequenas | 3 | 15,78% |
| De acordo com os resultados esperados | 1 | 5,26% |
| Equilibrar o nível do rendimento | 1 | 5,26% |
| Evitar indisciplina | 1 | 5,26% |
| Evitar reclamações por parte dos alunos | 1 | 5,26% |
| Melhor organização | 1 | 5,26% |
| Para não ocorrer exclusão | 1 | 5,26% |
| Promover autonomia | 1 | 5,26% |

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

A Tabela 8 apresenta a relação das justificativas para a definição dos grupos de trabalho em sala de aula, destacando-se “separar os indisciplinados” com 26,31%, “promover interação” com 21,05% e “porque são crianças muito pequenas” com 15,78%.

Tabela 9–Avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes

| Como é avaliado o processo do aluno? | Quantidade | Porcentagem |
|--|------------|---------------|
| Provas | 15 | 28,84% |
| Atividades | 13 | 25% |
| Avaliações | 8 | 15,38% |
| Trabalhos | 6 | 11,53% |
| NR | 2 | 3,84% |
| Observação | 2 | 3,84% |
| Trabalhos | 2 | 3,84% |
| Anotações | 1 | 1,92% |
| Conduta | 1 | 1,92% |
| Nota: Não compreendemos o que foi dito | 1 | 1,92% |
| Perguntas | 1 | 1,92% |

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Nota: Não compreendemos o que foi dito.

Conforme a Tabela 9 pode-se inferir em relação ao processo de avaliação dos alunos destacou-se as provas com 28,84%, atividades com 25% e avaliações com 15,38%.

Perguntamos se “é permitido contar piada em sala de aula”, tem-se que para 36,66% não é permitido contar piadas em sala de aula, para 33,33% é permitido, mas essa permissão está condicionada ao tipo de piada. Os demais responderam sim para 3,33% e 26,66% não responderam ao questionário.

Ao questionarmos como ocorre a escolha de como realizar as tarefas pelos alunos, para 66,66% dos alunos não existe possibilidade de escolher como realizar as tarefas, já para 23,33% essa possibilidade existe, sendo que destas, dois casos mencionaram que podem escolher “em dupla, grupo ou individual” e “Procurar com os pais, internet, livros”. Já 10% não responderam ao questionário.

Tabela 10– Relação das opções para resolução de conflitos

| O que é feito para resolução de conflitos? | Quantidade | Porcentagem |
|---|------------|---------------|
| Conversar – diálogo – Ouvir | 16 | 27,11% |
| Encaminha para a direção | 14 | 23,72% |
| Convocar os pais/familiares | 9 | 15,25% |
| Repreensão - Chamar atenção - Medidas coercitivas | 7 | 11,86% |
| Manda pedir desculpas | 3 | 5,08% |
| Abraçar | 2 | 3,38% |
| Separa | 2 | 3,38% |
| Conter a confusão | 1 | 1,69% |
| Exclusão | 1 | 1,69% |
| Expulsão | 1 | 1,69% |
| Maneira harmoniosa | 1 | 1,69% |
| Pede silêncio | 1 | 1,69% |
| Professor resolve | 1 | 1,69% |

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

A Tabela 10 apresenta as opções citadas para a resolução de conflitos em sala de aula, os destaques mencionaram que 27,11% utilizam “a conversa, o diálogo e o ouvir”, 23,72% encaminha para a direção e 15,25% convocam os pais/familiares.

Tabela 11 – Há tempo destinado para falar temas não escolares na sala de aula?

| Existe tempo para conversa de temas não escolares em sala? | Quantidade | Porcentagem |
|---|-------------------|--------------------|
| Não | 15 | 50% |
| Sim | 12 | 40% |
| NR | 3 | 10% |

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

NR – Não respondeu.

Conforme as informações da Tabela 11 para 50% das respostas não há tempo destinado na sala de aula para falar de temas não escolares, para 40% existe esse tempo e 10% não responderam ao questionário.

Tabela 12 – Relação dos principais conteúdos das comunicações feita aos pais/ responsáveis

| Principais conteúdos comunicados aos pais? | Quantidade | Porcentagem |
|--|-------------------|--------------------|
| Comportamento – Indisciplina – Disciplina – Conduta | 22 | 37,28% |
| Rendimento escolar – Notas – Avaliações – Atividades - Atividades não feitas | 13 | 22,03% |
| Desenvolvimento - Pontos positivos – Dificuldades - Problemas de aprendizagem - Problemas de relacionamento | 9 | 15,25% |
| Informação – Avisos | 5 | 8,47% |
| NR | 4 | 6,77% |
| Reclamações | 3 | 5,08% |
| Reuniões | 2 | 3,38% |
| Não compreendemos o que foi dito | 1 | 1,69% |

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Nota: Não compreendemos o que foi dito; NR – Não respondeu.

De acordo com as informações da Tabela 12, pode-se inferir que entre os principais conteúdos de comunicação feitos aos pais e/ou responsáveis destacaram-se: o “comportamento – indisciplina - disciplina e conduta” com 37,28%, o rendimento escolar – notas – avaliações – atividades e atividades não feitas” com 22,03% e com 15,25% o “desenvolvimento – os pontos positivos – dificuldades - problemas de aprendizagem - problemas de relacionamento” como principal conteúdo comunicado aos pais.

Ao questionarmos sobre o clima social prioritário da sala de aula foi definido por 45,16% como clima de colaboração, 41,93% como clima de cooperação, 9,67% pelo clima de competição e 3,22% não responderam ao questionário.

1.3 SIGNIFICAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DO CURSO GOLDEN5 AOS SEUS CURSISTAS.

O segundo questionário foi aplicado no último encontro do curso Golden5, no fim das atividades. Este teve por objetivo investigar quais teriam sido as áreas mais significativas para os cursistas, de quais se lembraram, se estes haviam aplicado alguma atividade proposta e que avaliações faziam desta aplicação e dos efeitos obtidos ou não. Além de buscar compreender quais conhecimentos teóricos estes alunos teriam adquirido e quais contribuições o curso acrescentou na prática docente dos mesmos. Os questionários foram aplicados aos 12 alunos presentes ao final do encontro, sendo respondido de forma anônima e voluntária.

Dentre os alunos do curso, 75% participaram de 4 encontros, enquanto 25% dos alunos participaram de 3 encontros, dentro do total dos 4 encontros oferecidos.

Tabela 13- Relação dos temas trabalhados no curso Golden5 selecionados pelos alunos

| Temas selecionados | Quantidade | Porcentagem |
|--|------------|--------------|
| Relação professor - aluno | 4 | 9,30% |
| Aprendizado / aprendizagem ajustada | 3 | 6,97% |
| Dinâmicas de grupo | 2 | 4,65% |
| Diversidade | 2 | 4,65% |
| Não rotulação | 2 | 4,65% |
| O professor que resolve o problema | 2 | 4,65% |
| Relação família X escola | 2 | 4,65% |
| Aluno participativo e ativo | 1 | 2,32% |
| Apoio | 1 | 2,32% |
| Atividades elaboradas | 1 | 2,32% |
| Aulas | 1 | 2,32% |
| Autonomia do aluno | 1 | 2,32% |
| Bom clima social | 1 | 2,32% |
| Chamar pelo nome | 1 | 2,32% |
| Comportamento em sala de aula | 1 | 2,32% |
| Construir relações | 1 | 2,32% |
| Conversar com o aluno | 1 | 2,32% |
| Expectativa positiva | 1 | 2,32% |
| Facilitação | 1 | 2,32% |
| Favorecer a integração | 1 | 2,32% |
| Feedback | 1 | 2,32% |
| Gestão | 1 | 2,32% |
| Golden | 1 | 2,32% |
| Interação. | 1 | 2,32% |
| Interesse | 1 | 2,32% |
| Intervenção positiva do professor | 1 | 2,32% |
| Motivação do professor | 1 | 2,32% |
| Potencialidades | 1 | 2,32% |
| Relação de parceria, | 1 | 2,32% |
| Relação familiar | 1 | 2,32% |
| Relação positiva | 1 | 2,32% |

| | | |
|--|---|-------|
| Trabalho do professor dentro da sala de aula | 1 | 2,32% |
| valorização do aluno | 1 | 2,32% |

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Conforme a Tabela 13 acima se percebe quais foram os temas apontados pelos alunos Golden5, como temas mais relevantes, podendo destacar com: 9,30% mencionam a relação professor – aluno como ação mais importante para se alcançar um bom clima social em sala de aula e 6,97% apontam o aprendizado / aprendizagem ajustada. Os demais apontaram temas diversos.

Tabela 14-O aluno do curso aplicou algo que aprendeu neste curso?

| Se Sim, o que achou? Se Não, Porque? | Quantidade | Porcentagem |
|--|------------|-------------|
| Todos mostraram interesse | 2 | 6,66% |
| Alunos participaram sem medo de errar | 1 | 3,33% |
| Aprenderam juntos | 1 | 3,33% |
| Gerou maior participação e motivação dos alunos | 1 | 3,33% |
| Orientação motivacional | 1 | 3,33% |
| Dinâmica | 1 | 3,33% |
| Não julgamento | 1 | 3,33% |
| Elogio | 1 | 3,33% |
| Estreitou relação professor - aluno | 1 | 3,33% |
| Constrói relações / construção e estreitamento | 1 | 3,33% |
| Total do Sim | 6 | 50% |
| Não estava de regência/sala de aula/escola neste período | 3 | 50% |
| Não teve oportunidade | 2 | 33,33% |
| Não necessitou de intervenções | 1 | 16,66% |
| Total do Não | 6 | 50% |

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

A Tabela 14 apresenta que 50% dos alunos aplicaram algo que aprenderam no curso Golden5 e os outros 50% dos alunos não aplicaram os conhecimentos adquiridos no curso. Os motivos para a não aplicação foram: pois não estavam em regência, em sala de aula ou em escola nesse período com 50%, 33,33% mencionaram que não tiveram oportunidades e 16,66% mencionaram que não necessitou fazer intervenções. Já para os alunos que aplicaram as intervenções apresentadas pelo curso, 20% mencionou que todos envolvidos no processo mostraram interesse e que 16,66% mencionaram que os alunos participaram sem medo de errar, que aprenderam juntos, que tais intervenções geraram maior participação e motivação dos alunos, orientação motivacional, dinâmica, não julgamento, elogio, estreitou a relação entre professor – aluno e construiu relações.

Tabela 15-Sugestões com relação ao Curso Golden5

| Sugestões | Quantidade | Porcentagem |
|---------------------------------------|------------|-------------|
| Duração maior do curso. | 6 | 26,08% |
| Aprofundar | 5 | 21,73% |
| Intervalos menores entre os encontros | 3 | 13,04% |
| Continuidade | 2 | 8,69% |
| Em um espaço (lugar) maior | 2 | 8,69% |
| Curso durante uma única semana | 1 | 4,34% |
| Divulgação com maior antecedência | 1 | 4,34% |
| Divulgação maior | 1 | 4,34% |
| Melhor sistematização dos conteúdos | 1 | 4,34% |
| Tempo maior de cada encontro | 1 | 4,34% |

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

De acordo com a Tabela 15 pode-se inferir que entre as sugestões destacadas estão: 26,08% que sugeriram uma duração maior do curso, 21,73% sugeriram aprofundamento nos temas estudados e 13,04% apontaram como sugestões que os intervalos sejam menores entre os encontros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que os estudantes do curso Golden5, que estão envolvidos em escolas com problemas de comportamentos, de convivência, dentre outros que aplicaram as atividades aprendidas no curso avaliaram positivamente os efeitos destas, mas sentiram necessidade de maior tempo de aprofundamento, já que o curso foi de curta duração.

A partir dos resultados preliminares alcançados, podemos afirmar que um curso Golden5” com duração e aprofundamento maior, teria maiores probabilidades em possibilitar o professor criar estratégias para um ambiente de aprendizagem mais agradável e eficaz na sala de aula. Afinal, o curso contribui significativamente para formação de professores, conseqüentemente para sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS:

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**.4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Portal Golden5. Disponível em: <http://www.golden5.org/golden5/> Acessado: 22/06/2016.

ABSTRACT: This paper aims to present the participants' perception of an Extension course entitled: "Golden5: an intervention proposal in social climate in the

classroom". The course was offered to graduating students, mostly students of Pedagogy and PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Institutional Scholarship Program of Teaching Introduction) courses and to elementary school teachers. The Golden5 Program was created by a group of teachers in Europe aiming to improve the social climate in classroom, especially with kids and teenagers with learning and behavior troubles. The name Golden makes an allusion to the principle that every person can do brilliantly, so it is necessary to find potential talents and motivate people to develop them. We analyzed thirty quizzes applied at the beginning of the course that aimed to know the participants profile, their comprehensions, their experiences as students and teachers and the relations of teaching and school social climate. At the end, a new quiz was applied aiming to investigate what domains were most significant for the course students, and if they have applied some activity and what was the assessment they have done of it and its effects. It was made a content analysis of the results, estimating how the social climate was noticed by the group before and after knowing the Golden5 proposal. The results point that the students that applied activities they have learned at the course positively assess its effects, but they felt need of more time to deepening, as it was a short time course.

KEYWORDS: Golden5, social climate, teaching training.

CAPÍTULO IX

AS PRÁTICAS DE SI E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

**Fernanda Antônia Barbosa da Mota
Maria Carolina dos Santos Ferreira**

AS PRÁTICAS DE SI E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

Universidade Federal do Piauí – UFPI, Departamento de Fundamentos da Educação,
Teresina – PI

Maria Carolina dos Santos Ferreira

Universidade Federal do Piauí – UFPI, Curso de Pedagogia, Teresina – PI

RESUMO: O estudo visa investigar as contribuições oriundas das práticas de si para o processo formativo docente. Este trabalho de natureza teórico-bibliográfica é baseado nas produções Foucault (2011), Pagni (2014), Mota (2014), Kohan (2000), dentre outros. A pesquisa destaca que na teoria foucaultiana, o sujeito é incentivado a realizar um trabalho sobre si que o leva a se reinventar e a criar novos modos de existência. Primeiramente, o professor em formação cuida do cuidado de si e se constitui para, posteriormente, cuidar do cultivo de si de seus alunos. Assim, uma formação alicerçada no *cuidado de si* e na *experiência de si* torna-se essencial para a efetivação de uma educação singular.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Prática Docente. Práticas de si.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea é ofertada de modo a dotar o sujeito de habilidades e conhecimentos necessários para que viva em sociedade ocupando cargos ou desempenhando papéis sociais que por vezes já são determinados por sua condição financeira ou social. Uma educação humana que forme o indivíduo para cuidar de si mesmo a partir de suas próprias experiências, de seus julgamentos e principalmente de suas próprias criações, ainda é algo considerado longínquo visto que esta educação diferenciada desestabilizaria a escola tradicional que cada vez mais artificializa o modo de viver e pensar humano.

Nessa perspectiva, o presente trabalho de caráter bibliográfico teve como objetivo investigar na terceira fase do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), onde o sujeito é tratado na sua relação consigo mesmo, elementos teóricos para a pesquisa no campo educacional no que concerne a pragmática de si. Além de conceituar a noção de experiência formativa como prática de si e sua contribuição para o processo educativo docente. Os aportes teóricos que fundamentaram a pesquisa foram: Pagni (2014), Mota (2014), Kohan (2000) e Foucault (2011).

Visto que a educação é um dos meios que o sujeito tem para cultivar-se e como o professor possui a tarefa de questionar seus alunos, dirigir discussões e ajudar a formar opiniões, sua formação baseada no “cuidado de si” e na “experiência de si” propostos por Michel Foucault torna-se imprescindível para a efetivação de uma educação ímpar. Mas o que seria realmente essa pragmática de si? De que forma essa noção pode contribuir para a experiência formativa docente?

Por meio deste estudo, abordaremos de que maneira Foucault apresenta essa mudança na forma de olhar e pensar a formação humana baseada numa existência diferenciada e fora dos moldes já instituídos. E, de que modo essa formação humana pode ser dirigida ao educador que possuindo uma atitude ética e estética atuaria frente a si, aos outros e ao mundo ao seu redor.

PRÁTICAS DE SI E FORMAÇÃO DOCENTE

Michel Foucault apresenta uma mudança na forma de olhar e pensar a formação humana. Visto que esta se encontra subjugada e à mercê da lógica do lucro e da competição, onde muitos são impedidos de questionar, criticar, criar e de se subjetivar livremente. Resgatando dos antigos, dos estoicos e dos cínicos, Foucault (2011) apresenta uma formação distinta em que o sujeito por meio da pragmática de si, aprimora sua existência alçando assim a liberdade e fazendo da sua própria vida uma obra de arte.

Nesse sentido, retomar essa perspectiva de que a formação do homem se daria por meio de uma arte da existência seria produtivo, na medida em que pode interpelar o destino que foi dado a ela no presente e colocá-lo à altura dos desafios contemporâneos, sobretudo como uma forma de resistência política à formalização do existente e à instrumentalização da cultura, presumindo a assunção de uma atitude ética diante da vida que, concomitantemente, pressupõe certa transformação de si (PAGNI, 2014. p. 154).

Dessa forma, o sujeito estaria se constituindo colocando-se como fim de sua própria existência. Todo o saber seria direcionado à arte de viver em que o indivíduo fazendo de sua vida uma obra de arte passaria a ser dono de si mesmo. Este seria um processo constante que demandaria todo um labor, ou seja, exigiria um conjunto de exercícios e de práticas de si sobre si mesmo que implicariam no cuidado de si. Isso acarretaria, portanto, numa modificação no modo de vida e de ser do indivíduo.

De acordo com Mota (2014, p.76), o “sujeito se constitui a partir de sua relação com o mundo, com a vida e consigo mesmo”. Na perspectiva da pragmática de si, o ser humano não seria um sujeito estático, pronto e acabado, mas sim uma construção histórica que viveria em constante transformação, pois está em contato com as relações sociais que mantêm (família, consigo mesmo, escola, amigos, trabalho etc.).

Para os helênicos viver a vida como obra de arte era algo que deveria ser considerado como uma escolha feita pelo próprio sujeito para a sua existência. De acordo Foucault (2011): “O momento em que, na cultura helenística e romana, o cuidado de si tornou-se uma arte autônoma, autofinalizada, valorizando a existência inteira.” Michel Foucault ainda afirma que “O cuidado de si é um agulhão que ao perfurar a pele dos homens, permanece em sua existência agitando o ser humano, incomodando-o.” (FOUCAULT 2011, p.9). Nesse período, tal princípio era considerado uma regra de vida que deveria ser praticada ao longo de toda a existência do ser humano.

Para que o ser do sujeito alcance a liberdade e autonomia, faz-se necessário que ele mesmo se ocupe de si mesmo. E esse ocupar-se é denominado de “cuidado de si” (*epiméleia heautoû*), uma aplicação concreta do ocupar-se consigo mesmo. O *epiméleia heautoû* aparece como uma arte e como o primeiro despertar. Essa noção esteve presente nos ensinamentos da cultura helenística e é uma atitude de si para consigo, para com o mundo e com os outros. Assumindo essa posição, o sujeito converteria o olhar para a sua própria direção.

Há também a necessidade de uma meta entendida aqui como a conversão de si mesmo: o eu. Essa trajetória como afirma o filósofo francês, é perigosa e exige técnicas necessárias. Exige uma arte que envolve um saber e implica ações de caráter purificador. São elas a *parrhesía*, a escuta e a subjetivação.

A *parrhesía* é um exercício que esteve presente na escola epicurista entendida como a maneira ética da palavra. Segundo Mota (2014) a “*parrhesía* caracteriza uma atitude de franqueza de pensamento, de coração e de palavra.” Ao fazer uso desta técnica o sujeito não buscar benefícios particulares, mas fala a verdade porque a mesma faz parte da sua própria transformação. O mesmo visa também ajudar o outro a encontrar sua própria autonomia e liberdade.

A escuta é outra técnica de si considerada imprescindível por permitir ao indivíduo escutar a verdade e deixar que a mesma se torne ou não a sua própria verdade. É considerada uma demonstração de vontade que serve de motivação para o discurso daquele que guia. porque o mestre só inicia ou dá continuidade ao seu trabalho com aquele que está guiando, quando este o excita o desejo. Em relação a isso Foucault cita uma passagem de Epicteto: “É preciso que excites meu desejo, porque nada se pode fazer se não se tem algum desejo de fazer.” (FOUCAULT, 2011, p. 309)

A partir dessa ação que o ser humano tem sobre si mesmo e por meio de suas próprias experiências, é que novos modos de subjetivação podem vir a ser criados, pois o sujeito enquanto ser inacabado passa por um processo de construção e cultivo de si. Logo, novas brechas e novos modos de subjetivação podem ser criados em meio às formas de assujeitamento. No que diz respeito a isso Kohan destaca a necessidade de:

[...] tornar possível a emergência de outras formas de subjetividade, formas abertas a serem pensadas coletivamente de nós sermos outros dos que somos, o que comporta poder percebermos, dizermos, pensarmos, julgarmos, fazermos numa outra lógica de relações (KOHAN, 2000, p. 154).

A prática de si possuía também a função de corrigir o indivíduo. Por isso, nesse processo o outro era indispensável, no caso o mestre (FOUCAULT, 2011, p.113). Entende-se que no *epiméleia heautoû* a relação com o outro torna-se essencial, pois este garante as práticas de espiritualidade. É ele que cuida do cuidado de si do discípulo enquanto este ainda não se encontra preparado para fazê-lo. Por isso pensar na formação do professor – enquanto futuro mestre – de um modo bastante singular torna-se tão relevante para o presente trabalho.

Aqui é necessário evidenciar que a referida noção de espiritualidade, tal como é delineada nos textos foucaultianos não tem significado místico ou religioso, visto

que se refere a um tratamento filosófica de temas como a ascese (*askesis*), a franqueza (*parrhesía*) e o cuidado de si (*ephiméleia heautoû*), tópicos importantes para se pensar o processo formativo humano nos dias atuais e que apontam para novas possibilidades de existência (MUCHAIL, 2004; 2011; FREITAS, 2012).

Nesses termos, a pragmática de si apresentada por Michel Foucault é justamente o ato de fazer da existência humana uma obra de arte em que a vida é o produto da mesma e o sujeito, debruçado sobre si, realizaria um trabalho sobre si mesmo que o levaria a reinventar-se e a criar novos modos de existência cada vez mais livres e autônomos.

Foucault não tratou diretamente de questões relativas à educação, no entanto, pode-se fazer uso de seus estudos no que diz respeito a sua terceira fase – a linha da genealogia do sujeito – nas problematizações relacionadas ao campo educacional. Por mais que suas obras tenham sido produzidas no século XX, as mesmas ainda se mantêm atuais principalmente no que diz respeito à educação contemporânea. Educação esta utilizada como aparelho de controle Estatal onde corpos, pensamentos, emoções, modos de viver e subjetivações são docilizados ao gosto e exigências de uma sociedade que não abre espaço para criações e reinvenções dos sujeitos. Só há lugar para a lógica da repetição, competição e aquisição de habilidades necessárias para um convívio social “estável” e favorável ao controle do Estado.

Como a pragmática de si se constitui como prática de si para se alçar a liberdade é necessário que o sujeito se ocupe consigo mesmo. A educação sendo um dos meios pelos quais o sujeito tem para cultivar-se e, o educador possuindo a tarefa de questionar seus alunos – ajudando-os a formarem opiniões – sua formação baseada no “cuidado de si” e na “experiência de si” propostos por Foucault é uma luz que surge como um dos caminhos para a efetivação de uma educação distinta dos moldes tradicionais.

Fazendo uso da experiência formativa como pragmática de si é possível pensar uma educação singular direcionada primeiramente à docência, onde o professor em formação cuide do cuidado de si e se constitua de maneira ética e estética para só depois cuidar do cultivo de si de seus alunos, pois o mestre só pode ensinar o discípulo a realizar tal tarefa quando, ele próprio já a fizera e a vivenciara. A respeito disso, Mota (2014) aponta que:

É destacada a tarefa do educador não como uma moral transmissora de conhecimentos, mas como uma figura cujo papel principal é cuidar do outro que é o aluno. Especificamente, a experiência do mestre se converte em cuidar do processo de cultivo de si do estudante. Para tanto, é necessário que ele cuide de si mesmo porque isso é um pré-requisito para poder cuidar dos outros (MOTA, 2014, p. 84).

Esse processo de experimentação que escapa à estagnação atual dos modos de existência provoca uma estranheza, ou seja, uma inquietação por parte do sujeito. No entanto, este incomodar não ocorre por si só. O mestre (o professor) seria justamente esse agente que assumindo uma posição política e ética incitaria o discípulo (o aluno) a se ocupar consigo mesmo (FOUCAULT, 2011).

Assim como Sócrates é comparado a um inseto que persegue os animais e pica-os – os animais ao serem picados inquietam-se – esse seria o papel do educador, pois o sujeito só cuidará de si quando é incitado a sair do estado de profunda comodidade que se encontra. Os professores cuidariam do cuidado daqueles que precisam de direção e de acompanhamento no cultivo de si, entendendo-os como sujeitos históricos e inacabados sem excluir a sua relação com o mundo e com os outros.

É possível ver na educação básica, por exemplo, o aluno sendo treinado para adquirir competências. As escolas públicas de Ensino Médio habilitam os alunos para ingressarem no mercado de trabalho de forma imediata – contribuindo assim para a permanência do sistema econômico atual que gera desigualdades – enquanto as instituições privadas proporcionam o ensino propedêutico preparando sua clientela para ocupar as cadeiras de instituições superiores, sejam elas públicas ou privadas.

Pode-se considerar que os fins são diferentes nas duas educações, porém, em ambas, existe a preocupação de os discentes adquirirem determinadas habilidades para viverem em sociedade de acordo com a sua condição financeira e social. Os fins podem ser considerados diferentes, contudo, em ambas as instruções a formação ainda é empobrecida de experiências e de criações que deveriam ser vivenciadas e elaboradas pelos principais atores da peça: os alunos. Os mesmos são dotados de conhecimentos – que são incapazes de modificá-los – mas não possuem a oportunidade de questionar, modificar, se auto-avaliarem e se subjetivarem à maneira que o cuidado de si exige.

A luz do pensamento foucaultiano a verdade não é alcançada por meio da aquisição de múltiplos conhecimentos, mas pela transformação do próprio ser do sujeito. A sua existência precisa ser modificada de modo que crie brechas saindo do estado de acomodação e se ocupe consigo mesmo. Nesse sentido, para Foucault (2011):

Negligenciamos todos os conhecimentos que são como aqueles gestos mais ou menos acrobáticos que poderíamos aprender, inteiramente inúteis e sem utilização possível nos combates reais da vida. Guardemos apenas os conhecimentos que serão utilizáveis, a que poderemos recorrer facilmente nas diferentes ocasiões da luta (FOUCAULT, 2011, p.207).

Sendo assim, o ser humano que busca transformar-se não deverá se ocupar com os conhecimentos inúteis, mas sim com os saberes úteis a fim de tornar-se por meio deles melhor. De acordo com Mota (2014, p.94): “A espiritualidade sustenta que a verdade demanda um longo processo de preparação para a ascese que acarretará a transformação do sujeito, tornando-o capaz de um retorno da verdade sobre si.” Por conseguinte, a espiritualidade põe em jogo o ser do sujeito, pois ele não sairá o mesmo desse processo.

Assim como a educação básica é ofertada de modo a dotar os alunos de habilidades, o mesmo acontece com a educação superior que prepara seus alunos – falando aqui dos alunos de licenciaturas – para serem aqueles *bons profissionais* habilitados a exercer o seu ofício docente de acordo com os moldes instituídos. Em sua formação, uma determinada carga horária de disciplinas é ofertada. Esta mesma

carga horária deve ser seguida de modo a possibilitar a aquisição de competências por parte do educando. Conseqüentemente, os mesmos serão profissionais habilitados. Mas essa habilitação na maioria das vezes diz respeito somente ao que é exigido pelo Estado. Não é ofertada ao futuro professor uma formação que vise o cuidado dele sobre si mesmo. Não é ofertada uma educação que possibilite ao mesmo mergulhar para dentro de si e se perguntar: O que eu estou fazendo da minha vida? O que eu desejo fazer da minha vida? Como estou me constituindo? Infelizmente a formação tradicional docente está carecida de uma vida realmente experimentada e vivida.

Ao contrário desta formação que assujeita e dociliza o ser humano, limitando-o a determinadas formas de vida, é pensada uma instrução capaz de deixar o mesmo livre para fazer suas próprias escolhas no que diz respeito ao seu modo de viver, de pensar, de sentir, de agir e de criar, sendo capaz de ser autônomo de si mesmo. Essa formação é aquela onde está assentado o cuidado de si.

Para Michel Foucault aquilo que é estranho gera uma experiência do fora, onde o sujeito é constantemente convidado a inquietar-se e a ocupar-se de si. Somente em estado de desconforto e encontrando-se com o desconhecido é que se pode sair do estado de dormência em que outrora estivera. No processo do cuidar, o indivíduo precisa traçar um caminho que deverá percorrer ao ser provocado. Há a necessidade de um deslocamento que Foucault denomina de “metáfora da navegação” em que é possível perceber o quanto o sujeito precisa ser excitado a ponto de se alvoroçar e cuidar de si.

Refiro-me à metáfora da navegação, que comporta vários elementos. [Primeiramente:] a ideia, certamente, de um trajeto, um deslocamento efetivo de um ponto ao outro. Em segundo lugar, a metáfora da navegação implica que esse deslocamento seja dirigido a uma determinada meta, tenha um objetivo. Essa meta, esse objetivo, é o porto, o ancoradouro, enquanto lugar de segurança onde se está protegido de tudo. Nessa mesma ideia de navegação, há o tema de que o porto ao qual nos dirigimos é o porto inicial. A trajetória em direção a si terá sempre alguma coisa de odisseico (FOUCAULT, 2011, p.222).

Por meio do cuidado de si podem surgir novos modos de subjetivação, pois a experiência é o processo pelo qual se produz subjetivações autônomas e livres. Como afirma Mota (2014), somos simultaneamente capazes de resistir e de criar brechas para a reinvenção. Através deste processo árduo e contínuo, o ser humano se reinventa e cria ética e esteticamente sentidos diferenciados que atendam aos seus anseios frente as forças disciplinares existentes. Sobre isso Kohan (2000) enfatiza que devemos questionar os lugares comuns da experiência escolar e também contestar a forma atual de produzir, legitimar e de circular os saberes escolares.

Sabendo que a transformação do sujeito apresentada pelo *epiméleia heautoû* exige um trabalho contínuo sobre si mesmo, o professor necessitará de algumas práticas ou exercícios espirituais que lhe permitem melhores condições para o enfrentamento das incertezas da vida, colocando-se a altura dos desafios contemporâneos (FOUCAULT, 2011). Essas práticas são consideradas como meios

para alcançar a liberdade – sendo esta última, condição ontológica da ética. A *parrhesía*, a escuta e a subjetivação são alguns desses exercícios. Foucault resgata da escola epicurista a noção de *parrhesía*. Entendida como a maneira ética da palavra. A mesma “consiste em um dizer veraz em que coincide o discurso enunciado com a verdade vivida pelo sujeito que o enuncia e que, para tal, experimenta em si mesmo a modificação de seu próprio ser” (PAGNI, 2011, p.167). O sujeito não fala por falar, mas sim porque vive essa verdade ao longo de sua existência, ou seja, o discurso se identifica com o agir.

O parresiasta por meio de sua atitude ética consegue ser verdadeiro consigo mesmo e com os outros. Nesse dizer veraz há a abertura do coração onde discípulo e mestre não escondem nada um do outro, pois existe a confiança e uma espécie de amor erótico mútuo. Esse exercício não deve ser confundido com a lisonja, pois é uma atitude que o sujeito terá para consigo mesmo e com os outros sem ansiar por benefícios próprios.

Fazendo uso do discurso parresiástico o professor estaria contrapondo-se a forma de ensino atual onde ele é detentor de todo o conhecimento transmitindo verdades prontas e acabadas aos seus alunos – estes últimos vistos como criaturas passivas e fáceis de serem domados. Por meio do discurso verídico, o educador em sua ação pedagógica estaria praticando realmente aquilo que diz, ou melhor: estaria discursando realmente o que vive. Por meio de sua própria ação seria testemunho vivo daquilo que defende criando assim, novos modos de existência (PAGNI, 2014, p. 216).

Entende-se que para falar de maneira útil é preciso que haja uma arte, necessita competência, experiência, práticas e aplicações. Essa arte exige conhecimento e para que o mesmo seja adquirido, a escuta é essencial. No entanto, é preciso purificar a escuta lógica por meio do silêncio, na forma de guardar e principalmente na atenção, pois o discurso filosófico necessita ser escutado com toda a atenção do sujeito. A escuta é, portanto, uma espécie de compromisso que o discípulo tem para com o seu mestre (FOUCAULT, 2011, p. 308). Vale lembrar que essa técnica é considerada como uma característica singular dos estoicos.

Para escutar, o aluno precisa dirigir sua atenção para as coisas que são úteis e que levam à modificação de si mesmo. Logo após o processo de escuta, o discípulo deverá acolher o que acabara de ouvir no seu íntimo fazendo um autoexame convertendo seu olhar para si. O que ouviu pode vir a ser seu também.

É preciso que a coisa, assim que a tivermos ouvido da boca daquele que a pronunciou, seja recolhida, compreendida, bem apreendida no espírito, de modo que não escape em seguida. Daí, toda uma série de conselhos tradicionalmente dados nessa ética da escuta: quando se ouvir alguém dizer alguma coisa importante, não se colocar imediata e interminavelmente a discuti-la; procurar recolher-se, guardar o silêncio para melhor gravar o que se ouviu, e fazer um rápido exame de si mesmo após a lição que se ouviu ou a conversa que se acabou de ter; lançar um rápido olhar sobre si mesmo para ver como se está, para examinar se o que se ouviu e aprendeu constitui uma novidade em relação ao equipamento (a *paraskeuè*) de que já se

dispunha e ver, conseqüentemente, em medida e até que ponto foi possível aperfeiçoar-se (FOUCAULT, 2011, p.312).

Durante o processo de escuta, percebe-se que aquele que está sendo guiado necessita estar em constante vigília sobre si mesmo avaliando-se a respeito de suas atitudes, valores e concepções interrogando-se sobre sua própria formação, fazendo, portanto, de sua vida uma obra de arte. Esse seria então o papel que o educador deveria tomar para si: o de olhar também para o seu interior de modo que pudesse fazer questionamentos sobre o que acredita e sobre as suas atitudes.

Pois o que mais existe são professores que acreditam fielmente naquilo que tomam como verdade e não se abrem para o novo e o inusitado. Infelizmente há alguns educadores que ainda se mantêm totalmente fechados e enclausurados nos seus métodos tradicionais colaborando cada vez mais para o ensino tradicionalista que impede os alunos de questionarem e de pensarem por si só.

O educador dessa maneira criaria novos modos de existência, incentivando seus alunos a realizarem a mesma tarefa: a se subjetivarem, a experimentarem a vida de fato vivendo de forma dramática. Assim, os mesmos assumiriam também uma atitude política e crítica diante do mundo podendo agir sobre ele, modificando-o. Através dos exercícios espirituais, por meio da filosofia, o professor é convidado a viver a vida como obra de arte, a ocupar-se consigo mesmo, a refletir seus valores sendo ele mesmo o artista de sua própria vida, pois é dando o seu próprio testemunho é que conseguirá excitar o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que o cuidado de si tenha sua origem nos antigos, estoicos, cínicos e epicuristas, constata-se que os métodos de falar eticamente e o escutar num diálogo, são técnicas seculares que são consideradas de grande valia para a criação de novos modos de existência independentes. Através desta nova formação, é possível pensar uma educação singular.

É de grande valia destacar o papel que o outro tem nesse processo para lembrar que o sujeito necessita desse outro na vida. Esse outro (o mestre) é relevante por ser aquele que incita e excita o desejo do ser humano em cuidar de si mesmo.

A palavra “cuidar” possui tantos significados: ter cuidado de, tratar de, assistir. E esta pequena palavra acaba por passar um sentimento de apreço, de afeto. Poucos são aqueles que têm a dádiva de ter esse cuidado consigo mesmo e de voltar o olhar para si. A sociedade moderna não possibilitou esse modo de vida e a contemporânea também não dá espaço para que a mesma seja vivenciada. Então, frente aos desafios dessa sociedade que normatiza, dociliza e disciplina, uma formação pautada na pragmática de si é de suma importância para a criação de subjetivações livres e autônomas. Como o papel do professor é de grande valia enquanto esse outro, a sua formação deve estar alicerçada numa experiência formativa como pragmática de si. Nessa perspectiva, o educador é convidado a

mergulhar sobre si e se autoavaliar perguntando-se: quem sou eu como educador? Como estou me constituindo enquanto tal?

Numa educação que aspira a sua própria preparação e transformação, o professor experienciaria a sua própria vida não “deixando-se levar por ela”, mas atuando como o autor de pinceladas certas e profundas conferindo sentidos a elas.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Alexandre Simão de. Foucault e a educação: um caso de amor (não) correspondido? In: PAGNI, Pedro Ângelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Peloso (Orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-73.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no *Collège de France* (1981-1982). Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

KOHAN, Walter. **Subjetivação, Educação e Filosofia**. Perspectiva. Florianópolis, v.18, n.34. p. 143-158, jul./dez. 2000.

MOTA, F. A. B. da. **O ensino da filosofia da educação como arte da superfície**. 2014. 161 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Curso de Doutorado em Educação. Teresina, 2014.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, mestre do cuidado**. São Paulo: Loyola, 2012.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar**. São Paulo: Loyola, 2014. p.149-238.

ABSTRACT: The study aims to investigate the contributions of the practices of self to the educational process. This theoretical-bibliographic work is based on the productions Foucault (2011), Pagni (2014), Mota (2014), Kohan (2000), among others. The research highlights that in Foucault's theory, the subject is encouraged to perform work on himself that leads him to reinvent himself and to create new modes of existence. Firstly, the teacher in training takes care of himself and is constituted to later take care of the cultivation of himself of his students. Thus, a formation grounded in self-care and self-experience becomes essential for the realization of a unique education.

KEYWORDS: Teacher Training. Teaching Practice. Self Practices.

CAPÍTULO X

BREVE APORTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DOS DILEMAS DA REALIDADE EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

**Joseilma Ramalho Celestino
Maria de Fátima Morais de Souza
Sílvio César Lopes da Silva**

BREVE APORTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DOS DILEMAS DA REALIDADE EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

Joseilma Ramalho Celestino

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Lisboa - Portugal.

Maria de Fátima Morais de Souza

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Lisboa - Portugal.

Sílvio César Lopes da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN-PPGED

Natal – Rio Grande Do Norte

RESUMO: Este texto tem por objetivo pensar e refletir algumas questões que perpassam o sistema educacional: a formação de professores, o modelo de escola e as mídias e tecnologias na sala de aula. O tema central de nossas questões é a formação de professores, uma vez que a mesma tende a preparar os sujeitos para situações e sujeitos que diferem da realidade da sala de aula, ou seja, as questões subjetivas da prática docente e os modelos de escola e alunos, na maioria das vezes, não são abordados. Seguindo um raciocínio lógico e metodológico, algumas questões motivaram nossa pesquisa bibliográfica e a revisão da literária, as quais permearam todo o nosso trabalho, dentre elas: até que ponto, o professor está preparado para interagir proficuamente na sala de aula? O modelo de escola que temos, favorece ou não o aluno a aprendizagem? Observa-se que o modelo de escola que temos é engessado, pautado no tradicionalismo o qual predomina a disciplina, o controle e o currículo, tal contexto dificulta ações pontuais que despertam o aluno a buscar respostas a seus questionamentos, ao mesmo tempo motive o aluno a participar mais ativamente das práticas desenvolvidas na sala de aula. Nesse processo, o professor acaba assumindo a responsabilidade de todo um problema complexo, o fracasso escolar, que perpassa todas as fases da educação brasileira. Como proposta atual, cremos ser de suma importância o uso das tecnologias midiáticas na sala de aula, intermediando conhecimento e formação. Para tanto, é preciso um olhar crítico quanto a seu uso e adaptação, para que as mesmas não sejam apenas mero repetidores de práticas arcaicas e tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Escola. Sala de aula. Aluno. Tecnologias

INTRODUÇÃO

Estamos passando por sérias transformações sociais, as quais estão afetando diretamente o modelo educacional e as formas de se entender e conceber a educação. E o modelo educacional brasileiro não fica de fora, pois, diversos debates sobre as propostas curriculares, o processo ensino aprendizagem, a permanência do aluno em sala de aula, tem desencadeado discussões sobre a qualidade da formação dos professores e por conseguinte suas respectivas práticas.

Destaca-se dessa forma, que a realidade educacional brasileira é muito complexa, tendo em vista os sujeitos nela inseridos, as políticas públicas educacionais, e o mais importante, o modelo educacional e escola que está pautado na tradição e engessado com práticas arcaicas, além do interesse dos governantes em atender as necessidades da educação via paliativos, que apenas camufla a realidade.

Tais pressupostos nos levam a perceber que é preciso o envolvimento dos sujeitos nesse processo, para que respostas plausíveis sejam dadas a situação, ao passo que professor e aluno mantenham um diálogo constante em favor da educação, das tecnologias e do contexto educacional. Para tanto, as tecnologias são de suma importância, já que traz para sala de aula um novo olhar e sentido para as práticas nela desenvolvidas, uma vez que as mesmas envolvem o contexto do aluno e suas vivências de mundo. Essa troca de experiências é de suma importância para que o trabalho desenvolvido na sala de aula seja significativo e ganhe respaldo na vida do aluno.

DESAFIOS ATUAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diante das questões sociais que emergiram das relações estabelecidas entre os sujeitos nas últimas décadas, o processo ensino aprendizagem veio ganhando novos entendimentos e ações frente a essa realidade. As grandes mudanças almejadas para a sociedade têm dado lugar a utopias mais modestas e próximas a realidade dos sujeitos, uma vez que, se não é possível mudar a escola enquanto sistema ou enquanto espaço engessado, talvez algo possa ser feito em relação a unidades menores e menos complexas como a formação do professor. Se é impossível mudar a sociedade, ou o todo, uma parte desta, ou inserido nela, talvez seja mais fácil. Neste caso, a sala de aula seja mais viável e, nesse ponto, a formação docente volta ao centro da discussão e torna-se assunto presente nas mais diversas situações e contextos, tendo em vista a valorização do mesmos, e mais, enquanto sujeitos inseridos na realidade social e formadores de mentes pensantes e seres de ação.

Não como negar que vivemos um momento muito ímpar e sem precedentes, a sociedade contemporânea, esta tem nos revelado grandes transformações individuais e sociais, as quais refletem nas relações dos sujeitos com os seus pares e o seu entorno. A competitividade, o individualismo e o isolamento ditam os comportamentos a ser seguidos. Em alguns casos não sabemos o que somos, já que assumimos identidades múltiplas, e não temos mais o controle de nossas ações, uma vez que estas são ditadas e pautadas na virtualidade e na adequação dos sujeitos ao momento e ao espaço. A crise identitária a qual passamos é constante, já não sabemos mais o quê e nem quem somos, os relacionamentos são virtuais, distantes e frios, as relações de poder e conquistas ditam as regras de um jogo o qual não se sabe jogar nem o que ganhar quando se joga, uma vez que despreparados para o embate, perdemos o controle da situação e nos perdemos em

meio a todas essas regras, procurando dar respostas plausíveis, a situações pontuais. E com todas as relações se transformando, nos tornamos seres líquidos ao tentar responder a tudo e a todos. (BAUMAN, 2007).

Não como esquecer desse contexto a figura do professor, sua formação acadêmica e sua prática de sala de aula, que frente às mudanças sociais e contemporâneas, tem buscado respostas para não ficar fora deste processo, atualizando-se constantemente para dar respostas significativas e convincentes ao mercado de trabalho. Para tanto, se faz necessário entender e interpretar a formação de professores neste contexto, já que o mesmo tem exigido profissionais mais qualificados e atualizados, respondendo as necessidades do seu tempo e a demanda social que vai surgindo. Daí a necessidade de desvendar, no atual contexto os vários sentidos da formação e as demandas da escola hoje em dia (UNESCO, 2004).

Neste caso, observa-se que:

Os desafios na área de formação dos professores são muitos. Os processos formativos não e dão no abstrato, porque estão destinados a profissionais que, como os demais trabalhadores, têm tido suas condições concretas de existência acentuadamente deterioradas. Assim, é nessa realidade social que a formação se desenvolve e é na sua complexidade e nas suas contradições que atuam as escolas. (UNESCO, 2004, p. 36)

Para tanto, cabe ressaltar que por mais que a formação seja pautada no modelo acadêmico, as vezes engessado com currículos sistemáticos, observa-se que a realidade da sala de aula é dinâmica e heterogênea, e muitas das facetas criadas para driblar as dificuldades do fazer do professor, são adquiridas com a prática diária e não na academia. Se por um lado, a sala de aula exige maior preparação dos professores, o modelo de escola que foi sendo configurado nos últimos anos, continua a perpetuar-se sem proporcionar aos sujeitos condições de inovar e sair do tradicional, ou seja, o modelo de escola a qual temos não tem respondido as necessidades de nossos alunos e a academia não tem preparado os professores para que estes enfrentem com mais proficiência os desafios do cotidiano escolar. Daí é preciso ter em mente a dinamicidade da sala de aula, uma vez que a atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (o conhecer) o seu objeto (o ensinar e o aprender) e é intencional, não casuística (PIMENTA, 2012, p.95).

Dessa forma, cremos que o saber dos professores, está relacionado com suas escolhas e identidades, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, além das relações com os alunos em sala de aula e toda a comunidade escolar. Ou seja, o trabalho do professor é sempre em parceria, não deve ser algo isolado. Assim, concordamos com Tardif (2002), quando este afirma-nos que a profissão docente é perpassada pelos saberes, os quais o constroem e caracterizam a práxis dos mesmos como tal, uma vez que é estes envolvem os saberes da formação profissional, destacando-se as ciências da educação e da ideologia pedagógica, os saberes disciplinares, aqueles que regem a ordem, os saberes

curriculares, os que estão ligados ao conteúdo e as metas, aqueles saberes que partem das experienciais dos sujeitos, uma vez que este surge da prática e são validados pelo professor e perpassam o seu fazer diário.

Tais reflexões nos levam a conclusão que durante longas décadas e, em especial, na atualidade, a formação docente tem ocupado boa parte das discussões sobre a educação. Uma vez que, o professor mais qualificado, tende a criar meios que facilitem a sua ação na sala de aula, e por conseguinte, se sobressair aos desafios da mesma. Porém, mesmo diante de tantos debates, é preciso envolver a todos nesse processo, dos pais a comunidade escolar, da academia as formações em geral, pois, constata-se que a escola não é o único instrumento a produzir uma revolução na sociedade, uma vez que outros meios ou veículos, tendem a ajudar os sujeitos a pensar a sociedade e neste atuar, é o caso por exemplo, da internet e das redes sociais que com seu poder de sedução e atratividade tem atingido as mais diversas classes sociais e dado oportunidades até então nunca vistas, proporcionando a seus usuários posicionar-se acerca de determinadas situações e em certos contextos.

Sobre essa questão Silva (2017) afirma que que:

Por maiores que sejam os problemas enfrentados ao longo das últimas décadas em relação ao sistema educacional e, por conseguinte a sua qualidade, acreditamos ser necessário investimentos significativos na formação do professor e na identidade profissional do mesmo. E quando pensamos em formação, pensamos no sujeito como um todo, já que ele interage com o meio, sente pensa e atua. Ou seja, mais que teorias, é preciso preparar o professor para enfrentar problemas reais de pessoas comuns. (SILVA, 2017, p. 2. *on line*)

Ou seja, como o autor afirma, os problemas são reais, dia a necessidade de se preparar sujeitos reais para questões atuais e concretas. Assim, para que a formação dos professores aconteça efetivamente, é preciso ter a mesma na pauta das ações, e que esta não seja vista apenas como paliativo ou reciclagem. É preciso ir além do que se é oferecido e pensado acerca da formação dos professores, e buscar soluções práticas para contextos dinâmicos. E diante de tantas barreiras atreladas a escola e suas formas engessadas de conceber a educação pouco pode ser feito para ocorrer mudanças substanciais e imediatas neste ambiente, porém, ao menos a formação docente qualificada e preparada poderá alterar determinados quadros do atual cenário educacional brasileiro e mudanças significativas passam a acontecer.

O COTIDIANO ESCOLAR E AS QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

Muito vem se debatendo nos últimos anos, se o modelo de escola que temos responde as necessidades atuais dos alunos, ao mesmo tempo que se questiona a formação de professores para atuar nesse sistema. Porém, para se entender esse processo é preciso fazer um recorte histórico e situar nossa reflexão.

Na década de 1960, um grande debate entra na pauta das discussões e envolve toda sociedade, o acesso das camadas pobres à escola pública e a ampliação da oferta de vagas para todos os que a procurasse. Pensa-se na inclusão de todos e na acessibilidade ao espaço físico, e esquece-se da qualidade do que se oferece, pois, os que chegam à escola, sabe o que farão nesta? A escola está adaptada a realidade do grupo social que a busca? Não refletir estas e outras questões que passam a surgir, é colocar os sujeitos de fora do debate e pensar apenas um lado do problema, tendo em vista que muitos problemas foram surgindo, dentre os quais a precariedade das condições físicas, a identificação e adequação do público ao que se é ofertado, a participação efetiva da sociedade e a inclusão dos sujeitos, de fato, nesse processo, tendo em vista suas reais necessidades. Não sendo pensada tais questões e estando na pauta das discussões, a sociedade se deparou com um enorme problema, o qual tem de conviver até os dias atuais, este é o fracasso escolar, que como um vírus, invisível e silencioso, está presente nas salas de aulas brasileira, desde a educação básica à universidade.

Não é nosso propósito refletir sobre o fracasso escolar e seus problemas, mas ter em mente que o modelo de escola que temos, favorece a sua propagação, tendo em vista que desde seu bojo, este acompanha silenciosamente as políticas públicas educacionais.⁷

Assim, concordamos com Soares (1987) quando a mesma afirma-nos que: O discurso em favor de uma educação popular é antigo, uma vez que ele procedeu à proclamação da república. E uma vez que o ensino era oferecido para o povo era precário e vergonhoso, Rui Barbosa já apresentava na época uma proposta de multiplicação de escolas e de melhoria na qualidade de ensino. Ela chega à conclusão que, até hoje, diagnósticos, denúncias e propostas de uma educação popular está sempre presente no discurso político sobre educação no país. E por ser um discurso, a inspiração do mesmo é em ideais democrático-liberais, onde o objetivo é a igualdade social e a democratização do ensino é instrumento da conquista desse objetivo. (SOARES, 1987, p.8)

Enquanto discurso, este se propaga ao longo dos anos, e chega até os dias atuais, porém, o que se observa é que não passam de meras falácias ideológicas, já que a boa educação e de qualidade não necessita de palavras, mas sim de ações enérgicas, coisas que os governos brasileiros tende a esquecer.

⁷ Por mais que tenhamos ideias claras em relação ao fracasso escolas, além de identificarmos algumas situações pontuais que apontam a uma definição do mesmo, não é fácil defini-lo, uma vez que o mesmo ao longo da história vai sendo produzido, reproduzido e se perpetuando no sistema educacional brasileiro, e como um câncer, se ramifica em todas as etapas da formação dos sujeitos, desde a educação básica ao ensino superior. E enquanto fenômeno, este não é natural, mas sim, resultado das condições de interação entre a proposta de ensino, a assimilação do aprendizado por parte dos alunos, os modelos de ensino e de avaliação, a forma como é conduzida a sala de aula, o acompanhamento direcionado de alunos e pais, além do contexto escolar e familiar dentre outros. Dessa forma, destacam-se questões como evasão, abandono, reprovação, déficit de atenção, o modelo cultural da escola que ao longo das últimas décadas veio se perpetuando, além de questões subjetivas atreladas as particularidades dos sujeitos envolvidos nesse processo. In: PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

Sobre o mesmo assim, a democratização da escola pública brasileira, Esteban (2007) assinala-nos que:

As reflexões sobre a escola pública no Brasil passam necessariamente por suas articulações com as classes populares e com a dinâmica de produção do fracasso escolar. O reconhecimento da escolarização como um direito faz-se acompanhar de políticas públicas que visam à expansão de vagas, no sentido de garantir a presença de todas as crianças na escola, de fomentar a educação de jovens e adultos e de ampliar o acesso aos ensinos médio e superior. Os procedimentos implementados dirigem-se especialmente aos sujeitos das classes populares, uma vez que são eles que constituem fundamentalmente a escola pública e vêm sendo historicamente excluídos da educação escolar. (ESTEBAN, 2007, p. 10)

Esse modelo, que tem por pressuposto em seu bojo a inclusão, acaba excluído, já que muitos dos que nele se encontram, não conseguem ubicar-se e fazer parte do processo. Daí concordarmos com a autora quando esta afirma-nos que os processos instituídos tem por objetivo a ampliação do acesso à escola e por conseguinte a permanência neste, porém, a realidade revela-nos que o tempo de permanência e de identidade do aluno com o ambiente escolar é mínimo já que ao ir à escola, neta não fica, e quando fica não se adéqua ao processo de escolarização. Não se sente parte do processo.

Portanto, o acesso à escola, não é apenas ao espaço físico, mais sim, ao saber. Assim, mesmo que a incorporação dos sujeitos à escola envolva as mais diversas classes sociais, até então dela excluídos, se apresenta como meio de dar favorecer aos sujeitos o conhecimento e a partir deste sair da condição subumana, a que se encontra e passa a ser sujeitos pensantes. Porém, até que ponto o governo está interessado em manter o povo informado e transformá-los para que aja ativamente na sociedade? Quais são os reais interesses dos sujeitos em está na escola e nesta permanecer? Mesmos sem dar-se conta, percebe-se que o grande acesso que as classes populares foram tendo nas últimas décadas, é a consciência política, a qual os faz cidadãos ativo no processo democrático. E mesmo sendo considerados, números estatísticos, eles revelam a necessidade de investimentos e melhorias para a escola.

É preciso ressaltar que nesta prática, o processo de escolarização proposto para as massas, tem em seu contexto fortes vínculos com os processos de subordinação social, autoritarismo, o controle, coerção, distância, e o não-reconhecimento das qualidades do outro, uma vez que os sujeitos não são tidos enquanto seres, mas sim, enquanto números, o contato com os sujeitos é frio, e numericamente falando, este faz ou não, parte do sistema. Tais práticas são incompatíveis com o diálogo e a proposta até então disseminada, a democratização e o acesso ao ensino.

Mosé (2013) em uma reflexão bastante pertinente acerca da escola na contemporaneidade e seus desafios, chama-nos a atenção para o seguinte fato:

A escola foi e ainda é, em nossas vidas, um dos primeiros momentos em que o mecanismo de exclusão é aplicado. Primeiro porque a escola é uma instituição isolada da comunidade, da cidade. Segundo porque o sistema de

reprovação é um dos primeiros processos de exclusão que atinge as crianças, com enorme prejuízo para seu desenvolvimento: a escola não se responsabiliza pelo desempenho insuficiente do aluno; ao contrário, quando reprova transfere para o aluno todo o fracasso escolar. (MOSÉ, 2013, p.44)

Mais adiante a mesma autora ressalta que:

A exclusão do saber, do conhecimento, é a raiz de toda exclusão. É especialmente em função disso que precisamos de uma nova escola. Precisamos, na verdade, nos recusar a ser o que somos e repensar o tipo de individualidade que nos foi imposto durante tantos séculos, a subjetividade do sim ou do não, do certo e do errado, do bonito e do feio. E promover novas formas de lidar com a vida. (MOSÉ, 2013, p. 45)

Não é nosso propósito afirmar que o modelo de escola que temos não serve para nossos alunos, pelo contrário, temos consciência de seu papel sócio transformador junto àqueles que desta necessitam, porém, ressaltamos que a configuração que temos vem se perpetuando a um longo tempo, e já não responde mais as necessidades dos alunos na contemporaneidade. Esse modelo de trazer para a sala de aula as coisas prontas, seguindo roteiros e traçando objetivos os quais destoam da realidade, já não cabe mais no ambiente escolar de hoje em dia.

Vale ressaltar que a escola, exerce um papel super importante na sociedade, formar os sujeitos em seres pensantes e históricos, situados no tempo e no espaço, e para tanto, é necessário um ambiente social que possibilite a construção e a socialização do conhecimento em conjunto. Para que este seja um conhecimento vivo e se caracteriza como processo em construção, ou seja, inacabado.

Dessa forma, a educação, como prática social que se desenvolve nas relações estabelecidas entre os grupos e os sujeitos nestes inseridos, seja na família, na escola ou em outras esferas da vida social, se caracteriza como campo social de disputa hegemônica, disputa essa que se dá na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos, e na escola estes são mais explícitos, já que ela é o espaço das disputas, dos interesses e da ideologia e do sistema dominante.

É preciso uma escola dinâmica, participativa a qual os alunos sejam desafiados a pensar e a resolver os problemas que vão surgindo em seu cotidiano, em seus mundos. Uma escola que incite questionamentos motive a buscar e resolver os problemas. Que seja participativa quanto à efetivação do conhecimento e a busca do mesmo.

PARECERIAS NECESSÁRIA PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NESSE NOVO CENÁRIO EDUCACIONAL

Estamos num momento crucial de nossa história. Informações acontecem e se renovam a cada minuto. A comunicação já não é mais concebida como algo passivo, em que os sujeitos aceitam sem questionar e propagam a mesma sem se

posicionar acerca do pensam e sentem. A sociedade vive uma nova era, a qual tende a somar com o conhecimento e, por conseguinte, com o próprio ser humano. Assim, surgem novos sujeitos, novos homens, autônomos, motivados a aprender um pouco mais, curiosos com o que se busca, motivados a buscar respostas sem contentar-se com as que são oferecidas espontaneamente pelo senso comum.

Olhando por esse prisma, voltamos nosso olhar para a realidade educacional e as práticas da sala de aula. Até que ponto o uso das tecnologias vem sendo prioridade na sala de aula e como os professores trabalham essa realidade frente às necessidades de adaptação do conteúdo ao currículo? As escolas e os professores estão preparados a usar as tecnologias como parceiras, auxiliando o processo ensino aprendizagem dos alunos em suas aulas?

Muito são os questionamentos, quando o assunto é tecnologias sala de aula, uma vez que seu uso, na maioria das vezes é limitado, e quando se pensar em fazer algo diferente, este é tomado apenas para substituir as velhas formas de se ensinar, é o caso por exemplo, do data show, que serve para substituir o quadro negro e o giz, porém, o aluno continua a copiar da imagem projetada na tela.

Acesso à internet, conta nas redes sociais e uso das tecnologias, os alunos têm, e isso é perceptível quando os jovens chegam a escola. Estes portam celulares, tablets, notebooks etc.,. Tais mídias fazem parte do cotidiano destes sujeitos, chegando até a ser extensão de si, caracterizando-os por cor, sons, capaz e códigos. Não dá para fugir desta realidade e pensar que nada, acontece na sociedade, as tecnologias ai estão e a cada dia tendem a mudar as relações e comportamentos humanos.

Frente a tudo isso, concordamos com Gabriel (2013) quando nos afirma que:

Inquestionavelmente estamos vivendo uma nova revolução, a Revolução Digital, que está nos levando a uma nova era: a Era Digital. Os impactos das tecnologias digitais em nossa vida são sem precedentes na história da humanidade, pois, diferentemente de qualquer outra revolução tecnológica do passado, a atual tem causado uma modificação acentuada da velocidade da informação e desenvolvimento tecnológico, acelerando em um ritmo vertiginoso o ambiente em que vivemos. Essa aceleração tem causado efeitos profundos na sociedade e na educação, e está nos levando para Era do crescimento exponencial. (GABRIEL, 2013, p.03)

Anda segue afirmando que:

Toda tecnologia introduzida no ambiente nos afeta e modifica, e pode também ampliar as nossas capacidades cognitivas, no caso das tecnologias intelectuais. Somando-se a isso a proliferação tecnológica em que vivemos hoje e o ritmo vertiginoso em que isso ocorre, podemos afirmar que as transformações humanas nunca aconteceram em um ritmo tão intenso e acelerado. (GABRIEL, 2013, p.11)

A partir das reflexões da autora, percebe-se que estamos vivendo uma revolução sem precedentes - A revolução Digital, seus impactos no comportamento humano são visíveis, pois modificou consideravelmente as formas

de comunicação e informação e tem mudado os comportamentos sociais dos indivíduos. Hoje somos considerados seres digitais. E a juventude deste século, são considerados os nascidos na era digital (PALFREY, 2011)

Mesmo com tantas mudanças, a escola parece distante de toda essa realidade, é como se esse ambiente fosse blindado contra qualquer forma externa que venha modificar suas bases e estruturas. É preciso ter em mente que a juventude que hoje vai e está na escola, já nasceu na sociedade da informação, tem contatos com as redes sociais, são donos de suas ações..

Concordamos com Mosé (2013) ao assinalar que:

A tecnologia nos permitiu reproduzir essa rede de conceitos, de imagens, não apenas nos ligando a nós mesmos, como faz nossa consciência, mas ligando todos a todos. De modo que, hoje, ninguém mais é dono dessa rede, com seus agenciamentos múltiplos, seus, acordos inusitados, nem sempre éticos ou sustentáveis, mas sempre abertos à participação, à interferência. (MOSE, 2013, p.26)

Tomando por pressuposto tal afirmação da autora, percebe-se que esse é o grande atrativo da juventude ao usar as tecnologias e as redes sociais, uma vez que nesta os mesmos detêm o controle do que quer e busca, diferentemente na escola, já que são controlados o tempo todo.

Sobre essa questão Silva (2014) nos faz refletir sobre as tecnologias na sala de aula e as redes sociais como ambientes de aprendizagem e uma nova ferramenta a serviço do professor, o mesmo afirma que:

É preciso ampliar as práticas tradicionais de se ensinar, incentivando a participação do aluno e com esta o uso das tecnologias na sala de aula e considerando que mudanças são necessárias e urgentes nesse processo (...) Por isso ser de suma importância que tais discussões aconteçam gradativamente nos espaços da escola para que o medo de se trabalhar com o novo seja superado, e a partir daí o ato de lecionar se torne mais humano e próximo das necessidades dos educandos. (SILVA, 2014, p.85)

Temos hoje uma juventude curiosa, que a tudo e a todos questiona, e se esse pressuposto não for levado em conta, não teremos o aluno como amigos, mais sim, inimigos, já que ao se deparar com modelos sólidos e práticas tradicionais o aluno nunca olhará para nossa ação como algo motivador, pelo contrário, não encontrará sentido algum daquilo que se ensina com suas necessidades. É preciso trazer o aluno para o diálogo, proporcionando na sala de aula, momentos de debates e posicionamentos críticos, traçando parcerias e cumplicidades com os mesmos, para que os estes se sintam acolhidos e co-participes do processo ensino aprendizagem.

Quando isso acontecer, vamos percebendo que aquilo que move os sujeitos e os coloca pacientemente ou impacientes diante do mundo que não construiu, são suas as indagações que surgem ao longo de sua formação e que ao olhar para essa realidade ele pode mudar, mas até que ponto a escola tem proporcionado esse espaço de mudança? Tem instigado a busca de respostas para questões atuais e existências que permeiam a realidade e o contexto de nossos alunos?

Ao voltarmos nosso olhar para a realidade da sala de aula e as práticas cotidianas nesta desenvolvidas, percebemos que em algumas ocasiões, nossa postura vai se tornando utópica, uma vez que queremos um amanhã bem melhor do que o temos hoje, nossos sonhos se distanciam da realidade.

A realidade nos projeta a pensar em práticas e experiências que signifiquem para o professor e gerem sentidos no aluno. Assim, as tecnologias pode ser esse elemento que venha a contribuir para a melhoria das atividades, a prática do professor e o processo ensino-aprendizagem como um todo. Assim, nossa postura não é a de que as dificuldades encontradas pelo professor e pelo aluno são oriundas da falta do uso das tecnologias, como se as mesmas viessem a sanar toda a problemática da educação. Pelo contrário, temos a certeza da necessidade de ousar criar, testar, fazer da prática rotineira – prática essa vivenciada fora da sala de aula, algo comum e vivaz.

Ensinando novos modos de aprender, como ocorre em outras áreas da atividade humana, professores e aluno precisam aprender a tirar vantagens de tais artefatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a sala de aula, seu cotidiano não é algo fácil, tendo em vista a complexidade dos sujeitos, sua singularidade, seu ser. Olhar para essa realidade, é visualizar os sujeitos em constantes trocas simbólicas, as quais modificam vidas, ampliam sonhos, possibilitam conquistas.

Creemos que para à escola ser um espaço atrativo, não adiante mudar cadeiras, cor, trocar profissionais, investir em acessibilidade ou ampliar o número de vagas ofertadas, é preciso mais que isso, envolve todos os sujeitos na condição de aprendizes. Fazendo com que o conhecimento seja algo instigado, inspirado. Daí ser de suma importância o envolvimento de todos. Preparados para tais desafios, nem sempre estamos, mas se houver a predisposição em querer aprender e buscar um pouco mais, é possível a mudança.

Assim, sonhar com uma escola nova, em que os sujeitos sejam co-participe, não é algo distante ou inatingível, e para que isso aconteça é necessário alguns passos, desde a reflexão a ações pontuais. Dessa forma, o aluno poderá pensar do lugar onde pisa, trazendo para a sala de aula suas angustias, leituras de mundo e como atuam nestes. E o professor, a partir de sua prática visualizará mudanças na forma de conceber a educação na prática educativa.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESTEBAN, M. T. **Educação popular**: desafio à democratização da escola pública. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> <Acesso em 06 de Janeiro de 2018>

GABRIEL, M. Educar. **A (r) evolução digital na educação**. -1ª ed. –São Paulo: Saraiva, 2013.

MOSÉ, V. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PALFREY, J. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros. - Porto Alegre: Artmed, 2011.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PIMENTA, S, G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática?.- 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, S.C.L. **A formação de professores e as dificuldades do fazer docente**. http://www.editorarealize.com.br/revistas/conbrale/trabalhos/TRABALHO_EV080_MD1_SA6_ID516_10072017231537.pdf <Acesso em 26 de Janeiro de 2018>

SILVA, C.L.S. **Produção textual e tecnologias**: um estudo etnográfico de uma sala de aula de língua portuguesa da. Educação básica "Silvio César Lopes da Silva -2014. 107 p. : il celer. Digitada. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba.

UNESCO. **PROFESSORES do Brasil**: impasses e desafios. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.

UNESCO/Pesquisa Nacional. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

SOARES, M. B. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1987

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

ABSTRACT: The purpose of this text is to think about and reflect on issues that permeate the educational system: teacher training, the school model, and the media and technologies in the classroom. The central theme of our questions is teacher training, since it tends to prepare subjects for situations and subjects that differ from the reality of the classroom, that is, the subjective questions of the teaching practice

and the models of school and students, most of the time, are not addressed. Following a logical and methodological reasoning, some questions motivated our bibliographical research and the literary review, which permeated all our work, among them: to what extent, the teacher is prepared to interact proficuaemente in the classroom? What model of school do we have, whether or not the student favors learning? It is observed that the school model that we have is plastered, based on traditionalism, which dominates the discipline, the control and the curriculum, this context hampers punctual actions that awaken the student to seek answers to their questions, at the same time motivate the student to participate more actively in the practices developed in the classroom. In this process, the teacher ends up assuming responsibility for a complex problem, the school failure, which runs through all phases of Brazilian education. As a current proposal, we believe to be of utmost importance the use of media technologies in the classroom, mediating knowledge and training. To do so, it takes a critical look at its use and adaptation, so that they are not just mere repeaters of archaic and traditional practices.

KEYWORDS: Teacher training. School. Classroom. Student. Technology.

CAPÍTULO XI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: O PIBID E SEUS ENCAMINHAMENTOS

**Elaine Cunha Vieira
Elis Regina de Araújo Almeida
Irecer Portela Figueiredo Santos
Raylson Rodrigues dos Santos**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: O PIBID E SEUS ENCAMINHAMENTOS

Elaine Cunha Vieira

Universidade Federal do Maranhão, Curso de Geografia Licenciatura
São Luís – Maranhão

Elis Regina de Araújo Almeida

Universidade Federal do Maranhão, Curso de Geografia Licenciatura
São Luís - Maranhão

Irezer Portela Figueiredo Santos

Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Geociências
São Luís – Maranhão

Raylson Rodrigues dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Curso de Geografia Licenciatura
São Luís – Maranhão

RESUMO: A formação de professores se encontra no rol das discussões acadêmicas mais eminentes nos últimos anos, devido ao seu papel estratégico no desenvolvimento socioeconômico, ao esvaziamento dos cursos de licenciatura e desvalorização da profissão. No sentido de reverter este cenário, toma destaque o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, criado para incentivar o magistério, aprimorar a formação docente para o ensino básico e estabelecer maior aproximação entre universidades e escolas. O artigo tem como objetivo apresentar o posicionamento dos participantes do programa do PIBID Geografia da Universidade Federal do Maranhão em São Luís - MA. Foi realizada pesquisa bibliográfica e de campo para observação e aplicação de questionários. A partir da perspectiva dos alunos bolsistas, pode-se perceber a influência do programa em três aspectos: na formação acadêmica, na construção da identidade profissional e no conhecimento da realidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; PIBID de Geografia; Universidade Federal do Maranhão.

1- INTRODUÇÃO

A docência é uma das atividades profissionais mais relevantes da história do homem, se não, a mais importante que se tem conhecimento; e podem-se elencar pelo menos dois fatores que corroboram com essa constatação. O primeiro, sua posição considerada estratégica pelo fato de ser condição decisiva para as questões de desenvolvimento socioeconômico (PONTCHUSKA *et al*, 2007); e segundo, porque todo processo de desenvolvimento do próprio homem é marcado pelo ensino e aprendizado e por alguém que faz essa mediação.

Embora esses dois pontos apresentem ideias da magnitude do que seja o ofício do professor, contraditoriamente, no Brasil, a profissão docente, carrega estereótipos de profissionais desvalorizados frutos de um processo histórico e cultural. Vesentini (2009) aponta que o valor que se dá a uma escola e ao professor é resultado de uma trajetória cultural e das prioridades de uma nação, prioridades essas que são regidas pelo Estado, famílias, organizações.

As reformulações dessas prioridades chegaram à Geografia e na formação dos professores desta área de forma abrupta, o professor de geografia perdera prestígio e rendimento e foi atingido não só pelo pouco atrativo salarial, mas também pela depreciação da ciência como disciplina dentro da própria escola pelas estruturas curriculares.

As últimas décadas foram marcadas por intensos debates acerca de medidas que visassem valorização e estímulo à docência, devido ao esvaziamento dos cursos de licenciaturas e a precariedade das condições de trabalho. Nesse ínterim, possui destaque o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID que se trata de um projeto com financiamento pela Capes, criado em 2007 com vistas à valorização da formação de professores para a educação básica. Através deste projeto, os discentes que cursam a licenciatura, são inseridos na escola para que possam ter uma experiência, fazendo com que esses alunos sejam mais preparados para a sala de aula.

Em Geografia, especificamente na Universidade Federal do Maranhão de São Luís, o programa foi implantado a partir de 2010 tendo como tema de subprojeto “O trabalho docente: uma proposta de fortalecimento do ensino de Geografia do Maranhão”, objetivando capacitar o aluno do Curso de Geografia através de reflexões e observações de práticas a trabalhar com conteúdos e metodologias voltadas para a área de Geografia do Maranhão. Até 2014 já havia registrado a passagem de 52 bolsistas e realização de atividades em 3 escolas (GARCÊS JUNIOR, 2014).

Como o PIBID se destina à capacitação dos licenciandos, é importante entender o seu papel, seu posicionamento e aprendizagem enquanto está inserido na escola. Se o principal objetivo do programa é o estímulo ao exercício da docência, faz-se necessário entender como isto ocorre na prática. Desse modo, tendo como princípio o fato de que o bolsista não é apenas objeto, mas também sujeito de todo o programa, o presente trabalho apresenta os posicionamentos deles a respeito de sua participação, explorando suas motivações, dificuldades, desafios, convivência, influencia sobre a visão do exercício da docência e sugestões que os mesmos possam dar de acordo com a realidade da sala que acompanham.

O presente artigo está dividido em três partes. No primeiro momento, apresenta-se o debate sobre os modelos e as perspectivas da formação de professores de Geografia no cenário brasileiro; em seguida, o Programa de Geografia da Universidade Federal do Maranhão é apresentado; por fim, os posicionamentos dos participantes do programa englobando suas vivências são analisados.

2- METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo aqui proposto, de apresentar o posicionamento dos bolsistas, suas motivações, dificuldades, convivência e influência sobre a visão do exercício da docência tomou-se como encaminhamento metodológico: a revisão bibliográfica, pesquisa de campo e sistematização dos dados coletados. Fez-se uma revisão bibliográfica em livros, artigos e periódicos que tratam do tema formação em Geografia e sobre o PIBID, bem como pesquisa no banco de monografias do Curso de Geografia da Universidade Federal do Maranhão que tivessem como tema o programa em questão até o ano de 2016. Para Silva e Menezes (2005), esta se constitui como uma fase essencial porque explicita o contexto teórico em que o tema de estudo se encontra; além de reunir ideias, pressupostos e opiniões que dialoguem entre si.

A pesquisa empírica – trabalho de campo – foi realizada em uma das três escolas credenciadas no ano de 2017 para desenvolvimento do PIBID Geografia, com observação e apropriação do real que, como aponta Gil (2002, p. 53), oferece “resultados que costumam ser mais fidedignos” tendo em vista que o pesquisador está no local. Para se definir a escola e buscar os resultados, levou-se em consideração as atividades que são desenvolvidas e melhor organizadas para cada ano letivo. Depois de definida, foi construído um instrumento, questionário, com 8 perguntas, todas subjetivas, destinadas aos alunos/bolsistas do Curso de Geografia que participam do PIBID, alocados na escola escolhida.

Para efetivação da coleta de dados, foi realizada uma convocação para reunião com os alunos/bolsistas pelo próprio coordenador de área, responsável pelo programa, totalizando 11 participantes. As respostas foram reunidas e analisadas de forma a respeitar a verossimilhança das ideias dos sujeitos e fomentar a discussão sobre o tema. Os resultados foram tratados e analisados de maneira que as respostas pudessem ser trazidas às discussões de maneira mais esclarecedora possível sobre a atuação de professores e seus reflexos a partir da formação. Para auxiliar os resultados, foram utilizados autores que constroem discussões que versam sobre a temática em questão.

3- A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: modelos e perspectivas

A literatura direciona a formação de professores em geral e específica em Geografia para estas três grandes máximas: a docência é uma atividade de grande relevância social; o ser professor é (se tornou) uma profissão desvalorizada; e as discussões sobre a docência e educação em geral se potencializaram nas últimas duas décadas. Cacete (2015) relaciona a docência ao condicionamento que a mesma faz em relação às oportunidades de desenvolvimento social e econômico do país, reconhecendo que esta possui papel estratégico, daí sua relevância social no contexto nacional. A partir disto, uma controvérsia emerge: à mesma medida que o discurso de importância surge, o de desvalorização também aparece:

Os cursos de formação docente têm historicamente demonstrado sua falta de êxito reforçando o seu estereótipo de cursos fracos. Os professores são vistos, via de regra, como profissionais despreparados sem capacidade de gerir autonomamente seus saberes (CACETE, 2004).

O sistema de formação de professores brasileiro remonta à década de 80, com a expansão da escolaridade em todos os níveis (PONTUSCHKA *et al*, 2007). O modelo básico de formação de professores para a escola secundária se caracterizou, historicamente, por uma organização curricular que previa dois conjuntos de estudos congregando, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e de outro, as matérias didático-pedagógicas (CACETE, 2004). Este modelo era comumente conhecido como "3+1" com três anos de bacharelado, um ano de formação pedagógica e estágio supervisionado. Cacete (2015, p.05) complementa acrescentando que:

Discutia-se que a licenciatura era um curso complementar ao curso de bacharelado, o que foi muito criticado na medida em que as matérias de conteúdos tinham muito pouca ou quase nenhuma relação com as matérias pedagógicas, uma das críticas mais contundentes denunciava justamente este aglomerado de disciplinas isoladas, desvinculadas do campo de atuação profissional dos professores.

Nessa perspectiva, a autora aponta que o currículo normativo dos cursos de formação dos professores tem como paradigma a perspectiva positivista da racionalidade técnica instrumental. Pereira (1999, p.111) aponta que sob a perspectiva da racionalidade técnica:

[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula.

A formação era considerada técnica e não pedagógica, o que de certa forma influenciaria no exercício de sua profissão, sobretudo devido a desarticulação entre a teoria e a prática, havendo uma supervalorização da teoria em detrimento da prática, isto porque segundo conclui Vesentini (2009) foi priorizada a formação especialista.

Todavia, a partir da década de 90, a sociedade despertou diversas discussões sobre a formação de professores justamente pela importância da profissão no quadro socioeconômico brasileiro. Pontuschka *et al* (2007) corrobora com este pensamento ao apontar que mudanças grandes aconteceram no cenário 31 educacional do Brasil como resultado das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. No que diz respeito à formação de professores, a referida lei que regula o sistema de educação brasileiro, trouxe consigo inovações em que uma delas foi a formação desses profissionais em nível superior que em seu artigo 45 define que “será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996).

A partir deste período surgem vários destaques para o professor no que envolve sua profissão, formação e profissionalização.

Entende-se que a formação está diretamente ligada às mudanças pelas quais a sociedade passa e, conseqüentemente, molda-se às exigências, daí vem a ideia deste ser de interesse social e político. Acredita-se que atualmente a qualificação seja o princípio e exigência de toda e qualquer instituição, da que forma e da que emprega, para suprir as necessidades do mercado na corrida pelo desenvolvimento. Castro e Lauande (2009) quando dizem que a sociedade hodierna desenvolveu um ritmo frenético de atualização e desenvolvimento tecnológico, sendo assim, a elevação do nível da formação de professores é uma das metas mais importantes a ser alcançada pelas nações. As autoras ainda complementam que hoje além de aprender o que se conhece têm que se atualizar permanentemente devido a gama de informações geradas. Desse modo, atualizar-se e capacitar-se em relação ao trabalho tornaram-se imperativos cruciais na formação de professores de Geografia.

No tocante aos professores de Geografia é exigido deles que estejam em atualização e, em relação à sua formação, espera-se que esta envolva a teoria e prática numa relação *si ne qua non*. Aliados a isto, Rosa (2006) complementa que a escola deve aproveitar a experiência anterior do aprendiz, promover aprendizagens significativas, desenvolver o pensamento crítico, atitude interdisciplinar, realizar ensino com pesquisa se tornaram aspectos essenciais na formação dos professores de Geografia na atualidade. Ou seja, de um lado deve-se levar em consideração uma formação voltada às necessidades de mercado; de outro, também deve ser verificada a qualidade de uma formação abrangente, crítica, humanística (CAVALCANTI, 2012).

De acordo com Pontuschka *et al* (2007) a formação da consciência crítica deve estar inserida na formação do professor com tanta importância quanto à qualificação para o trabalho docente, pois a prática docente requer em si reflexão, crítica, criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino.

Em meio às diversas ressignificações sobre a formação do professor devido às mudanças e exigências do mercado e da sociedade, novas ideias surgem no sentido de fortalecer as vivências das licenciaturas. Entre elas, toma destaque o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*, criado através do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cuja finalidade está pautada em “[...] fomentar a iniciação a docência, contribuindo para o aperfeiçoamento de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010).

A criação de tal programa significava que a formação de professores se encontrava como um fator a ser melhorado no que diz respeito ao desenvolvimento da educação brasileira. O *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* enquanto política pública de aperfeiçoamento da formação docente dos professores de Geografia tem como marco a aproximação do ensino acadêmico e ensino básico em relação à ciência geográfica proporcionando a desconstrução da cisão entre tais

esferas do conhecimento assim como construção dos saberes - experienciais e específicos - dos futuros professores de Geografia no estado do Maranhão.

4- CONHECENDO O PIBID DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

O PIBID, consolidado pela Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, já vinha sendo uma atividade de considerada relevância para os licenciandos da área de Geografia da UFMA, considerando que desde o início de fevereiro de 2010 havia sido implantado. Os alunos/bolsistas ficavam distribuídos em duas escolas sediadas na cidade São Luís, a saber, Centro de Ensino Médio Nerval Lebre no turno matutino, localizada no centro da cidade e o Centro de Ensino Médio Maria Helena Rocha, noturno, no campus da UFMA (prédio da escola de aplicação) com vinte alunos/bolsistas, um coordenador do corpo docente do curso de Geografia e dois supervisores (professores da rede estadual) (GARCÊS JUNIOR, 2014). A localização das escolas refletia uma preocupação de acessibilidade dos licenciandos tendo em vista o deslocamento e compatibilidade com a jornada de estudos dos alunos.

Já no ano de 2014, outra escola fora incorporada, o Centro de Ensino Liceu Maranhense, também localizado no centro urbano da cidade. Nesse momento, o programa já contava com 30 bolsistas do Curso de Geografia, demonstrando um aumento na demanda de pibidianos. Do ano de 2010 a 2017, tem-se registro de 67 alunos/bolsistas que participaram do programa. Atualmente, o PIBID da área de Geografia é o segundo maior da Universidade Federal do Maranhão, tendo como tema "Diálogos constantes: Cartografando a Geografia do Maranhão nos espaços escolares" e possui 30 bolsistas, 2 coordenadores e 3 supervisores, os quais estão divididos em 3 escolas, sendo cada uma com média de 10 bolsistas.

Em seu tempo de vigência, 2 subprojetos já foram desenvolvidos pelo Curso de Geografia, sendo eles: "O trabalho docente na perspectiva ambiental e seus encaminhamentos a partir do ensino de geografia do Maranhão" (2010 - 2015) "DIÁLOGOS CONSTANTES: Cartografando a Geografia do Maranhão nos espaços escolares" (2016-2017). Todos com vistas a fortalecer a Geografia no que tange a formação dos professores e o ensino na educação básica com um olhar sobre as questões do estado do Maranhão e os cuidados com o ambiente na cidade de São Luís.

Para averiguar as atividades, anualmente é realizado o Seminário de Iniciação à Docência - SEMID, para trocas de experiências sobre o PIBID, que ocorre alternadamente entre os campi, ora no continente, ora na ilha do Maranhão, no Campus da Cidade Universitária para discutir as experiências e projetos desenvolvidos no decorrer do ano.

5- O PROFESSOR DA FORMAÇÃO: ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS

Dentre os entrevistados, 64% por cento estão no programa entre 1 a 3 anos, ao passo que 36% possuem menos de um ano de vivência. Os mesmos foram subdivididos em dois grupos de acordo com o tempo de vivencia devido a uma mudança de professor/supervisor na escola campo de pesquisa, necessitando de nova adaptação dos bolsistas e redistribuição dos mesmos, podendo isso afetar na efetividade das respostas. Os alunos que estão no primeiro grupo antes acompanhavam o 1º ano do ensino médio, a partir de 2017, passaram a acompanhar o 2º ano.

Procurando entender as motivações dos entrevistados pela escolha em fazer parte do programa, foi-lhes direcionada uma questão com o objetivo de extrair as principais razões da escolha. Entre as respostas foi possível observar que os alunos tiveram como motivação primeiramente, conhecer a realidade da sala de aula. Entre os objetivos propostos pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 que instituiu a criação do PIBID, mais especificamente no artigo 3, inciso IV encontra-se: “[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação [...]”.

Para Martins (2012), o programa promove uma aproximação entre a universidade e a escola com o objetivo de proporcionar o licenciando a conhecer de maneira mais aproximada possível, a realidade da sala de aula. As vivencias da academia são de relevante importância para o desempenho do licenciando, afinal a formação propriamente dita inicial se dá por meio dela, entretanto, é na sala de aula, através do contato com os alunos e com os demais sujeitos que a sua formação ganha um contexto mais amplo e completo. Outro motivo elencado pelos bolsistas consiste em antecipar uma experiência que seria realizada somente no estágio supervisionado como etapa final de conclusão do curso e/ou mercado de trabalho como finalidade da graduação.

Cacete (2015, p.9) aponta a importância dos alunos terem a oportunidade, durante o processo de suas atividades acadêmicas, de fazer e vê a escola “como parâmetro de reflexão e base de conhecimento, poderão, ao longo de suas trajetórias de formação, aprimorar as suas escolhas profissionais na medida em que vão compreendendo a escola”. A visão da autora corrobora para o outro motivo destacado por eles, o PIBID oferece a oportunidade de aplicação prática de metodologias e teorias aprendidas na universidade. Sobre essa afirmação, alguns registraram os seguintes posicionamentos:

“Para vivenciar a sala de aula, tendo uma experiência além do estágio”.

“Por ter escolhido a profissão de docente, vi no PIBID a melhor forma de me aproximar da minha futura carreira, além também de ter na bolsa uma forma de garantir minha manutenção na Universidade”.

“... construir minha identidade como professor assim como perder o medo de sala de aula”.

Faz-se importante mencionar o auxílio financeiro mensal oferecido aos bolsistas que visa contribuir com os custos da formação como um dos motivos de escolha em fazer parte do programa. Para Penitente e Mendonça (2016) pagamento das bolsas é entendido como uma ação estruturante dentro do programa e demonstra uma valorização e um esforço de melhoria da formação docente e da qualidade de ensino.

Como pode ser observado pela última fala mencionada, têm-se a identidade docente como outra contribuição do programa que conforme aponta Pimenta (1997, p.8) é resultado de uma construção a partir do "significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor". Dessa forma, as vivências do professor tomam importância ainda mais significativa devido à consideração das questões empíricas e pessoais do licenciando. Ou seja, a partir da vivência em sala e de estudos permeados pela práxis na universidade o mesmo pode refletir sobre a significação da sua atividade para seu crescimento profissional e o papel a ser desempenhado na sociedade.

Foi perguntado sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos bolsistas, tanto as pessoais quanto as circunstanciais. Entre elas estão, o horário das primeiras aulas que ocorrem entre 7h15min e 8h05min, que são horários dos estabelecimentos de ensino da rede pública e privada do estado; e a duração da aula de 45 minutos que não possibilita o tempo necessário para o desenvolvimento de atividades elaboradas pelos bolsistas, sendo necessário recorrer aos professores que possuem horários posteriores e que não podem ser cedidos. A lotação das turmas, algumas com 55 alunos e outras com 40 alunos e a desatenção deles em relação à aula, a falta de recurso também fazem parte das respostas recorrentes. As dificuldades mencionadas são aspectos que o programa não possui influência, já que os horários e duração são determinados, cabendo a uma aceitação e uso pelos coordenadores e bolsistas.

O objetivo de conhecer o relato que o aluno extrai do cotidiano escolar é crucial para entender que tipo de realidade ele está inserido e como o mesmo o observa. Segundo afirma Fonseca (2016) *apud* Giroto (2015) os saberes experienciais serão verdadeiramente construídos e fundamentais porque neles residem as capacidades de analisar, refletir e produzir significados para aquilo que nos acontece. Dessa forma, a observação direciona ao levantamento de problemas e oferece bases para o preparo de formas de intervenção que correspondam à realidade da sala e da escola, que de acordo com relatos, possui entraves em relação à estrutura e falta de recursos.

Em relação à convivência com a sala de aula, notam-se padrões de respostas diferentes entre os participantes mais recentes e os que possuem mais tempo de experiência. Os bolsistas iniciaram no programa em 2017 relatam que existe um distanciamento da turma com os bolsistas. Ao passo que entre aqueles que estão entre um e três anos, se referem à relação como sendo tranquila e agradável, pois

já tiveram contato anterior com os alunos quando os mesmos cursavam o 1º ano. Apesar das diferenças, ambos relatam que existe uma relação de respeito entre eles. Para eles, a convivência:

“É muito boa. Tenho uma boa relação com alunos, principalmente com os que foram do primeiro ano quando entrei no programa, é uma convivência na qual eles aprendem conosco (pibidianos) e aprendemos com eles também”.

“Ainda é complicada a questão de inserção e dinâmica com os alunos em decorrência do tempo de ingresso no programa”.

A mesma ambiguidade encontrada com a relação com a turma acompanhada, também existe em relação ao professor, porém desta vez, acontece de forma inversa, os que entraram recentemente apontam que a relação é tranquila e de confiança por parte do professor em atribuir atividades curriculares como atribuição e lançamento de notas no sistema, correção de trabalhos, elaboração e aplicação de atividades. Ao passo que os bolsistas mais antigos relatam que a convivência é profissional sem espaços para conversas e fazem comparação com o professor/supervisor antigo com o atual. Essas relações não afetam os bolsistas com o modo de se construir como profissional.

“No ano passado, assim que entrei para o programa, sempre tive uma ótima relação com a professora, ela era sempre comunicativa e organizada. Atualmente está ao contrário, e isso não é estimulante”.

“Relacionamento profissional, sem muitas conversas, no começo foi um pouco turbulenta, com o passar do tempo ficou mais tranquilo”.

“Muito boa, o professor é bem flexível e didático, na qual busca sempre a melhor forma de repassar o conteúdo para os alunos. Busca um *feedback* voltado para questões relacionadas ao Enem”.

Os relatos evidenciam uma dicotomia tanto com a turma quanto com o professor. Os veteranos sentem-se mais a vontade com a turma por já conhecerem alguns alunos, o que abre margens para aproximação com os demais, ao passo que com o professor existe um afastamento ocasionado pela falta de diálogo, isto decorre também da troca de professor no início do ano de 2017. Os iniciados no programa recentemente sentem mais facilidade de comunicação com o professor, mas não com a turma. Santos *et al* (2012) menciona que o professor deve ser o facilitador e/ou mediador entre a sala e os bolsistas e do processo ensino-aprendizagem. O diálogo deve ser, portanto a ponte para o estabelecimento das relações e de condições tanto para ouvir como falar e desse modo contribuir para que o cenário acima descrito possa ser modificado e que não prejudique a experiência nem sua visão sobre a docência.

A respeito da visão de sua futura profissão docente, antes da entrada no programa e no atual momento, três padrões de resposta foram observados, a primeira "a mesma de antes", notou-se que essas respostas estavam relacionadas a bolsistas que já possuíam experiência em sala de aula. A outra visão é de que houve uma ampliação do papel do professor em sala de aula, sendo assim, registraram o seguinte:

"Via a profissão como muito estressante, via o ambiente escolar muito ruim para todos os profissionais da educação. Não tinha muito a percepção do papel do professor para a formação social do aluno".

"Entendia como difícil e complicada, achava que teria que me transformar em um professor e agora vejo que o professor sempre esteve comigo devendo agora só desenvolver algumas competências e uma certa didática necessária".

Pela fala dos bolsistas, percebe-se que já havia uma visão pessimista em relação ao exercício da docência, provavelmente advinda do conhecimento acerca das condições da profissão no Brasil e que através das vivências proporcionadas no programa houve a possibilidade de remodelar esse olhar sobre ser professor e construir identificação com a profissão. Percebe-se que este é um fator que já foi mencionado, entretanto somente como motivo de escolha para participação no programa. Aqui se têm relatos sobre o tema já com os licenciandos em sala e, portanto, vivenciando a realidade da escola.

Pimenta (1992) *apud* Cavalcanti (2012) *apud* comenta que a construção da identidade profissional é um dos elementos mais importantes da formação de professores e toma forma com significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de se situar no mundo, sua história de vida, seus saberes e suas representações. Nesse ínterim, tom ainda mais importância programa dentro da formação do professor de Geografia tendo em vista que este precisa estar em constante avaliação pessoal pensando e repensando suas ações. Para a autora, a identidade profissional ajuda o professor a delinear suas ações, a fazer escolhas, a tomar decisões, assumir proposições, a se definir por determinados comportamentos e estratégias de pensamento no exercício de sua profissão. No PIBID, o licenciando encontra um modo de valorização na participação do processo ensino-aprendizagem, fazendo-os se perceberem em alguns momentos no papel de protagonistas de suas estratégias e planos de ação.

Além disso, as respostas também evidenciaram um melhor entendimento do que vem a ser a transposição didática, que de acordo com Cavalcanti (2012) vem a ser uma das grandes discussões e desafios do ensino de Geografia. Para Boligian e Almeida (2003, p.14) "a transposição didática apresenta-se como uma teoria sobre o que ocorre como o saber quando este percorre o "caminho" entre as esferas de conhecimento, isto é, quando parte da esfera científica, onde é produzido, rumo à esfera escolar, onde é ensinado". Ainda conforme o autor, a transposição surge como um dispositivo que permite analisar como o saber "passa", ou é transposto, de uma

esfera de conhecimento para outra esfera a partir da tríade saber – professor – aluno.

Trata-se de um caminho entre as esferas do conhecimento partindo do científico para o escolar, da academia para a escola, do professor para o aluno, mediados pelo saber. Para que o processo de transposição seja eficaz e necessário consistente num conjunto de conhecimentos elaborados e aperfeiçoados na esfera da comunidade acadêmica, científica e conjunto de conhecimentos produzidos pelas pessoas que pensam a respeito do sistema de ensino (CHEVALLARD, 1991 *apud* BOLIGIAN e ALMEIDA, 2003). Dessa forma, interessa-se pelo caminho percorrido pelo conhecimento científico para o conhecimento didático de forma que o destino final seja o aluno. No programa, os bolsistas afirmaram ter a possibilidade de verificar como os conteúdos aprendidos na academia serão ensinados aos alunos, aprendendo metodologias e observando o professor em sala.

Procurando entender a influência da participação no programa de formação inicial, obteve-se como respostas, conhecimento da realidade da educação em uma escola; aproveitamento de ideias para aplicações futuras e mais preparo para o exercício da docência. Sendo assim constatadas:

"Tem influenciado de forma positiva e claro o PIBID oferece muitas ideias de trabalhos futuros que posso fazer na sala de aula, o programa de alguma forma me estimula para isso".

"A participação no programa me trouxe uma segurança maior e pude transferir isso para o maior aproveitamento em sala de aula".

O objetivo master do Decreto nº 7.219 é o incentivo à formação de professores, logo isso implica também o incentivo ao licenciando em continuar a caminhada rumo à docência. A segurança e o estímulo mencionados acima são reflexos da inserção do licenciando em sala de aula, em condições que o ensinem a ser professor. É o futuro professor aprendendo a sê-lo. Professores não nascem prontos, eles precisam aprender a serem professores, por isso passar por um processo que se chama formação é essencial, que em seu sentido mais preciso evoca a sinônimos como construção, criação, molde. Daí a necessidade da participação de licenciandos em programas que os construam da forma mais ampla possível a fim de estabelecer contato com o seu ambiente de trabalho, a sala, a escola, a comunidade do entorno.

Entendendo que os bolsistas são ao mesmo tempo observadores e influenciadores, sujeitos de sua formação e do programa, foi aberto um espaço para que os mesmos opinassem e sugerissem ideias para de acordo com a realidade que vivenciam na sala que acompanham. Este espaço foi pensado de forma a servir como ideias para o programa ora em análise bem como dicas para eventuais leitores que se identifiquem ou encontrem em programas de outros cursos os relatos aqui apresentados. Entre as sugestões têm-se: realização de reuniões mais frequentes, oficinas e minicursos de capacitação, inclusão dos bolsistas no planejamento das

aulas e interação com os bolsistas de outras escolas. Faz-se necessário mencionar que o programa teve cortes de orçamento, o que atingiu diretamente os bolsistas e ao que eles se propõem a fazer em sala que necessite de materiais.

6- CONCLUSÕES

O programa da área de Geografia possui expressividade na Universidade Federal do Maranhão, sendo o segundo maior da instituição estabelecendo parceria com 3 escolas da rede estadual de ensino. A partir da perspectiva dos alunos bolsistas, pode-se perceber a importância e influência do programa em três aspectos: na formação acadêmica - no sentido de fortalecimento e antecipação de experiências da prática, na construção da identidade profissional - reformulação do papel do professor na sala de aula e para a sociedade, e no conhecimento da realidade escolar - contato com alunos e ambiente escolar.

Os bolsistas da escola que participaram da pesquisa apresentam suas inquietações e buscam, constantemente, através de conversas e orientações com os coordenadores e outros discentes, novas motivações capazes de transformar a dinâmica atual da sala de aula e de se transformar em um profissional com outra possibilidade de atuação e de construir aprendizagem na educação básica.

As vivências descritas atestam a importância desta política pública na formação docente e apresentam resultados significativos na construção do professor de Geografia. Frente às perspectivas um tanto preocupantes em relação à educação em geral no país, ressalta-se que o programa não é perfeito e que precisa de atualizações, entretanto ainda é um meio pelo qual futuros professores podem aperfeiçoar sua formação.

REFERÊNCIAS

BOLIGIAN, L.; ALMEIDA, R. D. A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia. In: GERARDI, L. H. de O. (Org.). **Ambientes estudos de geografia**. Rio Claro: UNESP, 2003.

BRASIL. LEI Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília (DF): Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

CACETE, N. H. Formação do professor de geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**. Sobral/CE, v. 17, n. 2, p. 3-11, Jul. 2015, <http://uvanet.br/rcgs.ISSN 2316-8056>.

CACETE, N. H. A formação do professor de geografia: uma questão institucional. **Boletim Goiano de Geografia**. v. 24. n 1-2, jan./dez. 2004.

CASTRO, A. M. D. A.; LUANDE, M. F. R. F. Formação de professores da educação básica em nível superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: CHAVES, V. L. J et al. (Org.). **Políticas da educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

CAVALCANTI, L.S. Um profissional crítico em geografia: elementos da formação inicial do professor. **O ensino de geografia na escola**. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

GARCÊS JUNIOR, A. R. **Formação docente em geografia: participação e perspectivas dos licenciandos no PIBID**. São Luis, UFMA, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GIROTTI, E. D.; RECH, R. C. **Experiência e formação docente em geografia no brasil: considerações a partir de um subprojeto Pibid**, 2015.

MARTINS, R. E. M. W. Contribuições para a iniciação a docência: a experiência do PIBID - geografia da FAED/UEDESC. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 5, p.54-63, jul. 2012.

PENITENTE, L. A. A, MENDONÇA, S. G.L. **Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, nº 68, dez., 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, Vol. III, 1997.

PONTUSCHKA, N.N.; PAGANELLI, T.I; CACETE, N.H. A formação docente e o ensino superior. In: PONTUSCHKA et al (Org.) **Para ensinar e aprender geografia.**, 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSA, D. E. G. Formação de professores: concepções e práticas. In: CAVALCANTI, L.S.(Org). **Formação de Professores: concepções e práticas em geografia**. Goiânia: E.V, 2006.

SANTOS, P.D. **Afetividade e aprendizagem na relação professor- aluno:** um relato de experiências de alunos do PIBID de pedagogia. Campina Grande: Realize Editora, 2012.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

VISENTINI, J. W. A formação do professor de geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.) **Geografia em Perspectiva:** ensino e pesquisa. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

ABSTRACT: Teacher education has been one of the most eminent academic discussions in recent years, because of the strategic role in socioeconomic development, the emptying of teaching degree's courses and the devaluation of the profession. In order to reverse this scenario, gains prominence the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation - PIBID, created with the aim of encouraging the teaching profession, improving teacher training for basic education and create a better proximity between university and school. The article aims presents the positioning of scholarships students from PIBID of Geography of Federal University of Maranhao in Sao Luis-MA. It was made a bibliographic and field research to observations and applications of questionnaire. From the perspective of the students, it can be seen the influence of the program in three aspects: in academic education, in construction of professional identity and in the knowledge of school reality.

KEYWORDS: Teacher education; PIBID of Geography; Federal University of Maranhao.

CAPÍTULO XII

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA OS REGISTROS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Solange de Abreu Moura da Silva
Edwiges Francisca dos Santos**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA OS REGISTROS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange de Abreu Moura da Silva

Secretaria de Educação do Município de Igarassu - PE.

Edwiges Francisca dos Santos

Secretaria de Educação do Município de Igarassu - PE.

RESUMO: O intento deste trabalho permeou os campos dos registros docentes, na perspectiva da formação reflexiva das atuações diárias da prática pedagógica do professor como protagonista das relações produtivas das interações de saberes na Educação Infantil, primeira etapa do ensino básico. Para tanto, utilizamos como forma de apropriação deste estudo a formação continuada em serviço, tendo como referência os registros das professoras que atuam em turmas de educação infantil das Creches a Pré Escola na rede municipal de Igarassu - PE. Analisamos as concepções das profissionais através das indagações, registros e socialização de experiências vivenciadas a partir das temáticas abordadas nas formações continuadas. Os instrumentos/registros docentes foram utilizados em suas práticas profissionais através da construção de um memorial/portfólio como forma devolutiva das experiências vividas a partir do movimento teoria e prática, na apropriação das respostas das inquietações e partilha das vivências dos encontros de formações. Disponibilizamos um momento de socialização dos registros e exposição das experiências externadas, como um campo de estudo e aprendizado coletivo. Constatamos que a partir dos registros e socialização das docentes oportunizamos um significativo momento reflexivo de relatos autorais, no contexto das relações entre a reflexão em ação ou reflexão sobre a ação. Os resultados também apontaram para o processo formativo docente, perpassando pela o caráter narrativo da própria prática pedagógica, percebemos como estes aspectos consolidaram um rico momento de formação entre educadores, com possibilidades, construções e reconstruções no cotidiano das relações das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil do Município de Igarassu - PE.

PALAVRAS-CHAVES: Registros Docentes – Reflexão – Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

As instituições infantis, por muito tempo, organizavam-se sob a perspectiva assistencialista, em que o espaço e a rotina tinham como objetivo o cuidado com as crianças de 0 a 6 anos, considerando que as crianças precisavam apenas de cuidados e atenção. Não existindo a preocupação pedagógica, o trabalho realizado pelas instituições de educação infantil limitava-se às seguintes práticas: alimentação, higiene, segurança e saúde. Essa percepção influenciou fortemente a concepção de infância das creches e pré-escolas em todo o território nacional, e até hoje há resquícios dessa visão de educação das crianças que se encontram inseridas na educação infantil.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, avanço que proporcionou um novo olhar ao ensino infantil no Brasil e a elaboração de documentos norteadores e organizacionais do currículo e dos espaços institucionais. Entre esses documentos oficiais estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) que apontam para uma visão de criança como sujeito de direitos, centro do planejamento educacional e que articulam o seu contexto social com os saberes culturalmente organizados.

Nesta perspectiva, as instituições de Educação Infantil são concebidas como espaço legítimo da concretude dessas mudanças, juntamente com todos os profissionais que fazem parte deste contexto, visto que a mudança só ocorre de fato quando as leis são corporificadas na prática diária, como um movimento de pertencimento e de transformações. Desta feita, a nossa finalidade é contribuir especificamente para a formação docente na perspectiva de refletir sobre as práticas no cotidiano das salas de aulas na educação infantil, as formas de conceber estas transformações e as concepções refletidas a partir dos registros realizados pelos professores.

Nossos direcionamentos perpassam pela reflexão de Cruz e Albuquerque (2012, p. 22) quando afirmam que o "registro das situações de ensino e aprendizagem pelos docentes pode revelar as várias facetas do processo educativo possibilitando o aprimoramento das ações do professor para a construção de conhecimentos pela criança". Portanto, pensar sobre a prática pedagógica, assim como, as reflexões e os registros docentes na Educação Infantil, é essencial para a compreensão das relações e implicações que ocorrem na sala de aula como espaço de diálogo, escolhas, compartilhamentos e interações.

Em consonâncias com as constatações apontadas anteriormente, Freire nos afirma que (2006, p. 97): "o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito". Assim, reafirmamos a necessidade de compreender o contexto das práticas educacionais para intervir positivamente na construção formativa dos educadores. Quando evidenciamos os registros como instrumentos da prática docente na educação infantil não estamos apenas limitando a formação para o preenchimento de diários de aulas ou algo que pertença exclusivamente ao processo de exigência institucional. Mas, tudo que envolve essa prática e a reflexão em ação e/ou sobre a ação. Segundo Paige-Smithe Craft (et al, 2010, p. 39), "quando documentamos a ação, criamos uma âncora que nos ajuda a acessar", proporciona a releitura dos seus momentos vividos ou planejados, reconstituindo suas próprias teorias.

2. TRAJETÓRIA REFLEXIVA TEÓRICA

Como princípio da nossa base teórica, as reflexões seguiram acerca das abordagens Legais evidenciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 29) que enfatizam a necessidade da "utilização

de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)" para o acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento infantil. No diálogo sobre os registros com Cruz e Albuquerque (2012, p. 23) "O papel do registro das atividades docentes, é considerar o professor como autor do seu saber-fazer e do saber ser, capaz de tomar decisões sobre suas ações apoiada em sua trajetória profissional e pessoal". Desta maneira, o fato de registrar o contexto das salas de aulas permite ao docente impregnar-se de suas ideias, compondo sua trajetória na educação, se apropriando dos erros e transformando-os em acertos como um campo de análise, conduzindo sua prática pedagógica não apenas de forma rotineiramente, mas com propriedade e com sentimento de pertencimento entre o fazer, o ser e estar inserido neste processo.

Outro marco teórico que trataremos nesta pesquisa será pautado na formação docente com fundamentação de Tardif (2014), o qual enfatiza os desafios do trabalho docente e as interações, estudos para repensar e reconstruir o processo didático. Zabalza (2004) afirma que "os professores serão melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem de suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções" (p.23). Compreendendo como esta relação possibilita a construção do fazer pedagógico e o movimento das concepções que emergem em cada contexto histórico-social dos registros docentes. Pimenta (2011, p. 26) ressalta "a pesquisa na formação de professores enquanto um princípio cognitivo. Isto é, quando o professor, pesquisando e refletindo sobre sua ação docente, constrói saberes que lhe permitam aprimorar o seu fazer". Em consonância com Pimenta, Nóvoa (1992), enfatiza a importância da valorização da autonomia contextualizada da profissão com formação que propicie a reflexão e a responsabilidade do professor pelo próprio desenvolvimento e aprimoramento da prática educativa.

Portanto, questionar-se ou questionar abre possibilidade de refletir além do que já foi dito ou realizado e assim constituir a própria trajetória educativa. Além disso, Pimenta (1999, p.28 apud SCHON,1990; ALARCÃO, 1996), destaca que "as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o professor reflexivo". Ainda Pimenta (1999, p. 31), Pontua com pertinência que "a formação de professores reflexivos compreende um projeto emancipatório", que possibilitar aos educadores o fortalecimento e argumentação das práticas educacionais libertária e democráticas. Não podemos deixar de dialogar com Freire (2006), no contexto do pensar a educação em sua prática docente, o qual concebe os educandos e docentes construtores e reconstrutores do saber ensinado, ressalta "o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (p.38). Movimento que desafia à auto formação crítica sobre a prática. Todos esses aportes foram fontes de estudo e diálogo sobre a formação do professor na promoção de discussões sobre as convicções de infância, das produções de memórias/ portfólios e auto formação com os próprios registros como instrumentos reflexivos.

3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com a perspectiva de inovar no processo de formação do professor quanto às configurações atribuídas aos registros das práticas pedagógicas no tocante as ações na educação infantil, propiciamos uma formação qualitativa de natureza reflexiva e de construção coletiva quanto às experiências e troca de saberes. De acordo com Deslandes, Gomes e Minayo (2010, p. 21), a natureza qualitativa, configura-se como "um trabalho com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes". Seguindo essas características e com a expectativa de obtenção dos resultados acerca dos estudos realizados a partir de cada encontro de formação, proporcionamos as educadoras a construção de um memorial / portfólio de atividades e reflexões realizadas como um diálogo riquíssimo entre concepções e prática pedagógica.

Os sujeitos participantes foram professores atuantes nas turmas da Educação Infantil da Creche (um ano a três anos) a Pré escola (quatro anos e cinco anos) das escolas Municipais de Igarassu. Salientamos que estes professores foram convidados a envolver em suas práticas as temáticas abordadas em cada formação, com atividades diversificadas e alinhadas a cada realidade institucional.

Como tema geral das formações evidenciamos: "Educação Infantil: concepções e práticas." As abordagens dentro da temática geral, foram denominadas de sub-temas, que foram distribuídos em 04(quatro) encontros realizados no período de julho à novembro de 2016. Os sub-temas abordados foram: Psicomotricidade na Educação Infantil, O Trabalho com a Consciência Fonológica na Educação Infantil: um desafio ou uma realidade?, O Livro de Imagens na Roda de Leitura na Educação Infantil: reflexões sobre a mediação do professor e A Linguagem Matemática na Educação Infantil. Salientamos que os encontros realizados seguiram uma sistemática pré-estabelecido em conjunto, seguindo duas distintas situações: no primeiro momento as docentes eram convidados a resgatar o tema do encontro anterior e socializarem as atividades vivenciadas com os educandos, as reflexões realizadas durante a vivência das experiências. Momento rico de diálogo e construção de possibilidades inovadoras para as práticas de sala de aula. O segundo momento discutíamos a temática atual proposta para o encontro de forma dinâmica e participativa. No final do encontro as educadoras eram desafiadas a desenvolvê-las em suas salas de aulas e realizarem os registros destas vivências refletindo todos os caminhos para a consolidação das atividades.

Finalizamos o ciclo da formação continuada, com um seminário das apresentações das práticas vivenciadas nos contextos das salas de aulas, nas quais, enfatizamos os temas refletidos durante o processo da ação prática e a exposição dos memoriais/portfólios. Como um momento de concretização das possibilidades coletivas e de protagonismo reflexivo das construções educativas.

4- RESULTADOS APRESENTADOS

Como resultados deste trabalho, constatamos a consistência da formação do professor de Educação Infantil do município de Igarassu no tocante a promoção de discussões sobre o papel dos registros no protagonismo da própria história educacional, das convicções de infância, das produções de memórias e autoformação diante dos próprios escritos reflexivos. Evidenciamos, também, as possibilidades de um trabalho pautado nos instrumentos inerentes à prática pedagógica e da instrumentalização de registros produzidos com, para e pelas crianças. E, assim, articularem com clareza dos fatores que incidem na consolidação dos registros da prática pedagógica reflexiva.

Em suma, as formações continuadas contribuíram na perspectiva da articulação entre o conhecimento adquirido nas formações e a prática diária do professor, refletidos nos registros pedagógicos elaborados através dos memoriais/portfólios, tendo como premissa o caráter formativo do próprio docente em reconhecer-se neste processo de autoria da trajetória da constituição dos elementos fundamentais na gestão das possibilidades das ações mediadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças. ano 02, unidade 08. In: CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes.** - Brasília: MEC. SEB. 2012, p. 19 - 31.

_____. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. ano 03, unidade 08. In: CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização.** - Brasília: MEC. SEB. 2012, p. 20 - 30.

DESLANDES, Ferreira Suely; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

PAIGE-SMITH, Alice.; CRAFT, Anna. et al. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil.** Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** In NÓVOA A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; (organizadora). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 6ª ed. São Paulo,SP: Cortez, 2011.

_____. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In: Pimenta, Selma Garrido. (Org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo,SP: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão da interação humana.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ABSTRACT: The intention of this work permeated the fields of teacher records, in the perspective of the reflective formation of the daily activities of the pedagogical practice of the teacher as protagonist of the productive relations of the interactions of knowledge in Early Childhood Education, first stage of basic education. Therefore, we used as a form of appropriation of this study the continuing education in service, having as reference the records of the teachers who work in classes of pre-school nursery education in the municipal network of Igarassu - PE. We analyze the conceptions of the professionals through the inquiries, registers and socialization of experiences lived from the themes addressed in the continued formations. We provide a moment of socialization of the records and exposition of externalized experiences, as a field of study and collective learning. We found that from the registers and socialization of the teachers, we opted for a significant moment reflective of the author's reports, in the context of the relations between reflection in action or reflection on action. The results also pointed to the formative process of the teacher, through the narrative character of the pedagogical practice itself, we perceive how these aspects consolidated a rich moment of formation among educators, with possibilities, constructions and reconstructions in the daily life of the pedagogical practices of the teachers of Education Children of the Municipality of Igarassu - PE.

KEYWORDS: Teacher Records - Reflection - Early Childhood Education.

CAPÍTULO XIII

FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE AO ARTIGO 26 A DA LDB

**Frizete de Oliveira
Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem**

FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE AO ARTIGO 26 A DA LDB

Frizete de Oliveira

Universidade de Brasília – UnB

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE/DF

Brasília – Distrito Federal – DF

Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem

Universidade de Brasília – UnB

Brasília – Distrito Federal – DF

RESUMO: Esta pesquisa desenvolveu-se no transcorrer do Curso de Especialização em “Docência na Educação Infantil” entre os anos de 2014 a 2015. Procuramos analisar e debater como a formação de professores se efetiva frente ao artigo 26 A da LDB no espaço de Coordenação Pedagógica, de modo a promover o respeito à diversidade étnica. Analisar o impacto que a legislação dispõe para normatizar e orientar as práticas pedagógicas que atendam a uma educação das relações étnico-raciais, já na Educação Infantil, primeira fase da educação básica. Nosso ponto de partida, foi o diagnóstico acerca dos conhecimentos que os docentes que atuam com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, numa escola pública do Distrito Federal, já dispunham sobre essa legislação. Procuramos desenvolver uma abordagem teórico-metodológica de cunho qualitativo, numa perspectiva histórico cultural proposta por Vigotski (2001) e com aporte da Subjetividade de González Rey (2003, 2005). Utilizamos como instrumentos, entrevistas e debates a partir da análise de cenas e situações ocorridas no ambiente escolar. Elaboramos, com a participação dos sujeitos da pesquisa (professores e coordenadores), materiais e estratégias pedagógicas variadas (oficinas, estudos, esquetes, fantoches, músicas, instrumentos de percussão) a fim de intervir no contexto e nos episódios debatidos. Quase a totalidade dos professores participantes da pesquisa demonstrou algum conhecimento sobre a legislação ou sobre a temática das relações étnico-raciais e já planejavam intervenções pedagógicas que eram discutidas no grande grupo, como forma de atuarem com esse tema junto às crianças, constituindo assim, espaço de formação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação e Prática Pedagógica. Legislação. Relações Étnico-raciais. Educação Infantil.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (Paulo Freire)

A legislação pode ser a palavra em ação.

1- INTRODUÇÃO

Vários são os autores que abordam a formação e a prática pedagógica como basilares no processo de ensino-aprendizagem. Referendamos tal premissa e acreditamos que a ação docente pode contribuir para mudança de paradigmas,

instituindo valores e concepções. No entanto, defendemos que seus conhecimentos estejam conectados com a realidade social vivenciada e que desenvolva uma postura investigativa e autorreflexiva, comprometida com uma Educação Libertadora.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2002, p.20).

É inegável que o preconceito racial ainda se faz presente na sociedade brasileira, apesar de nossa origem multiétnica. Trazemos os resquícios das concepções arcaicas da escravidão, onde negros e índios foram subjugados e humilhados. O reconhecimento destes sujeitos como integrantes da sociedade e sua aceitação tem se dado a partir de vários embates, inclusive políticos, que se travaram na efetivação de nosso ordenamento legal.

Portanto, nos parece frutífero investigar qual o conhecimento que os professores que atuam com crianças da Educação Infantil possuem sobre a legislação em prol de uma educação das relações étnico-raciais, em especial o artigo 26-A da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como forma de situá-lhes e evolver-lhes nesta temática, refletindo sobre o alcance de suas ações no cotidiano escolar e na formação destes educandos.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Nosso objetivo geral neste estudo foi identificar como tem acontecido na escola a formação e a prática pedagógica de professores da Educação Infantil para tratar as questões étnico-raciais a partir do artigo 26-A da LDB.

E como objetivo específico verificar quais aspectos do cotidiano, presentes nas relações sociais, notadamente no ambiente escolar, apontam para a necessidade desta materialização na legislação (necessidade deste artigo) e qual sua contribuição para organizar, orientar e planejar ações em prol de uma Educação fundamentada na inclusão e no respeito à diversidade étnica.

2- CONTEXTO DA PESQUISA

Nossas proposições e discussões decorreram de pesquisa de campo realizada durante o curso de Especialização em “Docência na Educação Infantil” entre 2014 a 2015 promovido pelo Ministério da Educação em parceria com a SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e FE/UnB – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Procuramos desenvolver neste estudo, uma abordagem qualitativa com aporte teórico-metodológico nas obras de Vigotski (2001) e na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2003, 2005), que ressalta o

caráter construtivo interpretativo, dialógico e singular na construção do conhecimento e a categoria Subjetividade como um caminho orientador nas pesquisas sociais.

Nosso ponto de partida, foi o diagnóstico dos conhecimentos que estes docentes que atuam com as crianças na faixa etária de 4 a 6 anos já dispunham acerca da legislação vigente, juntamente com questões norteadoras sobre a temática, surgidas no decorrer do estudo. Em uma ocasião de planejamento coletivo quinzenal (onde os professores regentes trocam informações e organizam temas e ou atividades a serem realizadas com as crianças), foi relatado um episódio no qual algumas crianças brincavam de serem ‘miss’. Era um momento de ‘brincadeiras livres’ (elas escolhiam a brincadeira ou brinquedo e o modo como queriam brincar – se sozinho ou com outros colegas) e dispunham de jogos, brinquedos, fantasias e adereços. A professora conta que observou por alguns minutos o desenrolar de uma brincadeira entre algumas meninas. Uma delas, com características do grupo étnico negro (pele, olhos e cabelos pretos e crespo), pegou uma coroa de brinquedo e a colocou na cabeça, preparando-se para desfilar, dizendo ser uma miss. Imediatamente, foi interrompida por outra colega de pele, cabelos e olhos claros, que afirmava categoricamente que não existia ‘miss preta’. Ao observar a cena, a professora interveio, também indagando a colega o motivo de não poder existir ‘miss preta’, quem lhe dissera não haver miss negra. A menina de pele clara, justificou dizendo que “não fica bonito o batom, o gloss não combina”. A docente ainda insistiu, perguntando o porquê não combinava, a menina sustentou sua opinião, dizendo que achava feio, que “não dava pra ver a cor do batom”.

Deste episódio emergiram as seguintes questões:

- A criança que está inserida no contexto escolar e ampliando suas práticas e interações sociais, já não deve ter acesso ao estudo de culturas que constituem nossa base étnica?
- Já não é capaz de identificar episódios que remetam às questões étnico-raciais a partir de seu próprio contexto e repertório (mundo da imaginação, das descobertas e brincadeiras)?
- Não seria esse o momento propício e profícuo para promover vivências de respeito ao outro e sua diversidade nos mais variados aspectos, inclusive étnicos?
- Como a legislação pode contribuir para esse entendimento junto aos professores e impactar sua formação no próprio espaço de coordenação pedagógica e planejamento coletivo e na atuação com essas crianças em suas peculiaridades?

Estes questionamentos serviram de referência para o roteiro da entrevista destinada a equipe docente formada por 20 professoras regentes, 2 professoras readaptadas e 3 coordenadoras pedagógicas. Todas com formação superior, sendo quase a totalidade na Pedagogia (20) e apenas duas nos cursos de História e Letras. Destas, cinco com cursos de especialização na área da Educação.

Essa entrevista buscava o diagnóstico sobre os conhecimentos que os docentes dispunham sobre a legislação pertinente à Educação Infantil (se já

conheciam o artigo 26 A da LDB e o que ele poderia contribuir no processo ensino-aprendizagem das crianças nesta faixa etária; quais outros documentos norteavam o planejamento das atividades pedagógicas com as crianças; qual importância atribuíam a este aparato legal, dentre outras questões). Após esse diagnóstico, promovemos o debate de outras cenas e situações ocorridas no ambiente escolar, tal como a situação detonadora da pesquisa, citada anteriormente (brincadeira de miss). Elaboramos, com a participação dos sujeitos colaboradores da pesquisa (22 professoras e 3 coordenadoras), materiais e estratégias pedagógicas variadas (oficinas, estudos, esquetes, fantoches, músicas, instrumentos de percussão) a fim de intervir no contexto e nos episódios debatidos. A escola dispunha de projetos pedagógicos específicos, que visavam trabalhar de maneira lúdica, conceitos, atitudes e temas demandados pelas crianças, no decorrer do ano letivo, tais como: alimentação saudável; desenvolvimento do grafismo; gosto pela leitura; cuidado com meio ambiente; respeito e valorização das diferenças, dentre outros que surgissem, ou seja, estes docentes buscavam atender às demandas de seus discentes.

3- COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO COLETIVA

Não temos o intuito, de discutir como a formação de professores tem se efetivado ao longo dos anos em nosso cenário educacional, nem elencar ou ressaltar uma ou outra competência pedagógica necessária ao processo de ensino-aprendizagem, mas observar como a coordenação pedagógica e ou planejamento coletivo pode constituir espaços privilegiados de formação do professor, partindo da legislação, neste caso, do artigo 26 A da LDB.

Compreendendo que a ação pedagógica pode agir nas estruturas de significação do sujeito, ou seja, em sua subjetividade e que esta se constitui dialeticamente com o contexto sócio-histórico-cultural, não podemos ignorar seu caráter semiótico e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. González Rey (2003; 2005) define assim subjetividade:

[...] representação da psique em uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico. (p.75).

A organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua. (p.15).

Ainda segundo González Rey (2003), a subjetividade individual se configura e se estrutura a partir do social, das relações concretas entre sujeitos, considerando os sentidos subjetivos que motivam esse indivíduo, sua história de vida e suas emoções. Desta forma, todos os aspectos comportamentais evidenciados pelo indivíduo, são elementos de sentido subjetivo, expressos em suas atividades cotidianas.

Focamos nosso olhar sobre a ação pedagógica, acreditando em seu potencial mediador e produtor de sentidos, resultante da interação entre os elementos desta relação, no caso específico, na relação professor/aluno, ainda que, por vezes, estes educandos sejam vistos como inexperientes e imaturos por estarem no início de sua escolarização (como é o caso dos sujeitos da educação infantil).

Defendemos que a formação de professores constitui uma ferramenta valiosa para qualificar a ação pedagógica – configurada e manifestada também em suas práticas (ações). Qualificá-la no sentido de torná-la autorreflexiva, analítica, comprometida, embasada (práxis). Assim, a ação pedagógica pode fomentar e mediar o conhecimento, tornando-o significativo ao sujeito que o apreende, o internaliza.

Desta forma, acreditamos que a ação pedagógica desempenha um papel importante na formação de conceitos, conhecimentos e na instituição de valores e também preconceitos. Mais que isso, entendendo-a como um ato social, ela pode contribuir para gerar significações ao sujeito que interage nesta relação dialógica e, portanto, instituir novos paradigmas e concepções conforme nos aponta Filice:

[...] por entender a totalidade de pensamentos como resultado da produção efetiva do mundo, o racismo não é percebido como um ato de pensar descolado da realidade, mas como a representação do concreto vivido, daí ser apresentado como um conceito que resulta da práxis. (FILICE 2011, p.3).

González Rey define a subjetividade como “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social” (2005, p.19). Os sentidos subjetivos organizam e significam as atividades humanas a partir de processos simbólicos e de suas emoções produzidos pela cultura e a multiplicidade de aspectos que caracterizam sua vida social e histórica. Portanto, estes processos, devido sua singularidade são imprevisíveis e implicam reconhecer, acolher, se comprometer, interagir com o sujeito e ou a situação em estudo/pesquisa. Este aspecto rompe com a visão de imparcialidade e neutralidade do pesquisador.

Nesta perspectiva, o conhecimento resulta de uma produção que se constrói a partir do diálogo, da comunicação e da complexa interação entre sujeitos (inclusive a do próprio pesquisador) com a realidade vivida e experienciada. Trata-se de considerar o conhecimento como uma construção e uma produção humanas. Trata-se de utilizar a subjetividade como uma categoria ontológica, constitutiva, do processo de pesquisa nos reportando a uma complexidade que lhe é inerente, sistêmica, multidimensional, inter-relacional, rompendo com a lógica determinista, mecanicista de se realizar pesquisa.

A subjetividade é uma categoria tanto da psicologia, como também de todas as ciências antropológicas, ela é uma dimensão presente em todos os fenômenos da cultura, da sociedade e do homem; ademais, acrescenta uma dimensão qualitativa às ciências, marcando, pois, as questões

epistemológicas e metodológicas desse campo. (GONZÁLEZ REY, 2005 p. 22)

Vygotsky (2001) também destaca que as relações do indivíduo com seu meio social tornam-se essenciais para o desenvolvimento das funções intelectuais superiores (memória, abstração, atenção, raciocínio lógico). Segundo o autor, o que nos diferencia de outras espécies e nos faz especificamente humanos, é nossa capacidade de criar e de operar com signos e instrumentos produzidos pela cultura. E a cultura nos é repassada de geração a geração por meio desse processo de interação, de trocas e de envolvimento.

Neste sentido, defendemos que a ação pedagógica pode agir/atuar nas estruturas de significação do sujeito, ou seja, em sua subjetividade e que esta se constitui dialeticamente com o contexto sócio-histórico-cultural, ativando o caráter semiótico e trazendo outras implicações ao processo ensino-aprendizagem. Este processo, então, deve ser visto e analisado sob uma perspectiva também dialética, multifacetada, dinâmica, processual e de mútua reciprocidade, sem ser um mero reflexo do social no indivíduo/sujeito, pois este também interage, se recompõe e atua nesta relação.

Vygotsky, ao destacar a importância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura já disseminada nos diversos ambientes e contextos sociais, inclusive a escola, que a criança, apreende informações, significa/symboliza suas ações e dos 'outros sociais' promovendo seu desenvolvimento global (físico, afetivo, psicomotor). Afirma que "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica)". (VYGOTSKY, 1994, p. 75).

Podemos então, partir do artigo 26-A da LDB que estabelece o estudo e a valorização das culturas que constituem nossa base étnica (africana e indígena), fortalecer nossa identidade nacional, formar e qualificar ações pedagógicas capazes de promover convicções antirracistas, de respeito às diferenças, abertas à diversidade, em prol da equidade. Para que isso ocorra, se faz necessário, portanto, repensar os espaços e tempos de coordenação pedagógica (as ações de planejamento, estudo, organização de atividades e tarefas elaboradas pelos professores para suporte e ou direcionamento das atividades de ensino aprendizagem junto aos alunos) ou planejamento coletivo, como lócus privilegiado de interação entre os professores, de modo que a formação continuada se estabeleça neste ínterim. Portanto, compreendemos como formação continuada:

[...] são iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. (CUNHA, 2003 apud PINTO et al, 2010, p. 8).

4- RESULTADOS E ANÁLISE

Percebemos que a prática pedagógica dos docentes que atuam na Educação Infantil (no contexto e cenário deste estudo) era também orientada pelo artigo 26 A da LDB (tema deste estudo), pois 90% dos docentes já dispunham de algum conhecimento acerca deste artigo e já desenvolviam, mesmo que, em épocas pontuais, algumas atividades e ou estratégias que atendiam ao que preconiza este artigo. Ao menos em termos de legislação/documentação, o conhecimento sobre as diferentes culturas (afro-brasileira e indígenas) e a convivência e valorização da diversidade étnica eram levadas em consideração, pela maioria destes educadores, haja vista que também eram discutidas no espaço de coordenação coletiva, nos planejamentos quinzenais.

Acreditamos que o preconceito racial ainda se faz presente na sociedade brasileira, nos mais variados ambientes sociais, inclusive na escola, e que a valorização e o respeito a diversidade se constroem a partir do conhecimento e de atitudes demandadas por seus agentes sociais. Neste sentido, buscamos desenvolver um caminho teórico-metodológico numa perspectiva sócio-histórico-cultural, entrelaçada pela subjetividade que nos constitui como seres únicos na maneira de sentir, interagir e ressignificar, a partir do 'outro social' e das interações e vivências dos sujeitos.

Em nosso entendimento, ações de valorização e respeito às diferentes culturas iniciam-se com a concepção e os conhecimentos que o educador tem sobre essa temática e se fortalece na medida em que a formação continuada oferece ao educador subsídios (teórico-práticos e instrumentais) que fundamentem e orientem sua prática pedagógica (práxis).

Há que se buscar o envolvimento e o comprometimento deste profissional, deste sujeito que interage com seus pares e em seu momento sócio-histórico-cultural. Como podemos valorizar aquilo que desconhecemos? Algo que nos é estranho, distante? Percebemos que muito do preconceito que se instaura e se cristaliza em nossas ações cotidianas, resulta deste distanciamento, da falta de empatia e envolvimento. Precisamos ultrapassar os muros da escola e envolver, a comunidade local, estabelecendo uma relação de diálogo e de interlocução.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos negar que o preconceito se instaura porque há uma naturalização e empatia de sujeitos sociais quanto a essa concepção em nossa sociedade. Destacamos que a prática pedagógica, como uma ação de interação, como qualificadora da ação docente, tem sua importância na formação de conceitos e valores dos educandos.

A influência da Mídia, meios de comunicação televisivos, jornais, revistas, cinema, entre outros, aliada ao pouco conhecimento acerca de outras culturas e civilizações contribuem na formação de preconceitos e visões estereotipadas de indivíduos e ou sociedades. O negro e o indígena, em especial, sempre foram focados numa perspectiva de inferioridade, de submissão, de desvalia, resquícios de nossa colonização. Intervir de maneira positiva e propositiva na contramão desta naturalização tem sido o caminho buscado pela educação para formar outras concepções/mentalidades. O ordenamento jurídico que vem se instaurando frente a essa temática, é resultado de ações de embate, de desvelamento da herança nefasta que nos foi imposta durante séculos de escravidão. Voltamos a enfatizar que o conhecimento sobre a legislação, por si só, não garante que essa mudança de concepção se efetive, no entanto, acreditamos ser um aliado e impulsionador de tais mudanças.

Pudemos identificar cenas pontuais de ações de discriminação racial por parte de algumas crianças, em suas interações com seus pares, algo que já nos autoriza a afirmar que essas situações, presentes no cotidiano e na dinâmica escolar, já apontam para a necessidade de se abordar esse tema o mais precoce possível e de levar ao conhecimento dos professores a legislatura pertinente, a fim de contribuir para uma Educação fundamentada na inclusão e no respeito à diversidade.

Não podemos afirmar quanto a tais atitudes nas relações entre docentes e destes com seus alunos, pois este cenário da pesquisa (recorte da pesquisa) seria mais amplo e demandaria um o olhar mais abrangente.

Desta forma, nossa indagação inicial, quanto aos aspectos que emergem do cotidiano escolar e que nos apontam para uma necessidade de haver uma legislação específica, como no caso do artigo 26-A e outros, em nosso entendimento, fora respondida. Muito embora seja um recorte pequeno, este constitui-se nas relações sociais genuínas do contexto escolar, refletindo em nível micro, aspectos da sociedade e das relações sociais em nível macro.

Quanto a indagação sobre a contribuição desta legislação na organização, orientação e planejamento das estratégias docentes em prol da construção de atitudes de respeito e valorização da diversidade, podemos afirmar que esta equipe de docentes busca atender a esta pauta. Nesta escola, foi possível a constatação do conhecimento desta legislação por grande parte dos educadores. Relataram que a equipe de coordenação pedagógica organiza os momentos de coordenação coletiva com estudos e debates sobre documentos norteadores (currículo, legislação e portarias que dizem respeito ao trabalho pedagógico), temas de interesse e dificuldades apontados por eles.

Na elaboração das atividades a serem desenvolvidas com as crianças, os professores utilizam também outros documentos que servem de referência aos planejamentos quinzenais coletivos, tais como o DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – e o Currículo Em Movimento – Primeiro Ciclo - Educação Infantil do DF. Em tais documentos há recomendações e orientações para o desenvolvimento de ações de conhecimento, valorização e respeito às diferentes culturas (africanas, afro-brasileira, indígena, asiáticas, europeias e americanas),

almejando a construção de posturas antirracistas, antissexistas, anti-homofóbica, antibullying.

Embora a preocupação com educação para a diversidade e das relações étnico-raciais se faça presente, nesta escola, ainda se mantém restrita ao trabalho com os educandos e em estratégias ou datas pontuais, ou que subjazem a outros temas abordados durante o ano letivo (Semana de Educação para a vida, Semana do trânsito, Semana de valorização da Pessoa com Necessidades Educativas Especiais, Semana do Folclore etc.). Além disso, não há no Projeto Político Pedagógico da escola a preocupação e ou diretrizes quanto a tal temática.

Uma estratégia valiosa que utilizam no início do ano letivo e que visa maior aproximação e diagnóstico da comunidade escolar é um questionário socioeconômico dirigido às famílias das crianças. Este instrumento busca conhecer os hábitos das crianças e suas famílias quanto sua designação de raça/cor, religião, quantidade de membros da família, lazer, moradia, atividades extraclasse, hábitos alimentares, entre outros. Este valioso instrumento poderia ser ainda melhor aproveitado para discussão da temática das relações étnico-raciais e, por conseguinte, maior envolvimento dos pais, caso fosse melhor explorado nos momentos de coordenação coletiva, pois os dados ficam tabulados de maneira geral e só são revisitados se algum professor requisitar, não havendo um debate coletivo para expor as informações com finalidade diagnóstica.

A equipe gestora também coopera neste sentido, pois se predispõe a uma gestão democrática e participativa, busca encaminhar as demandas da comunidade escolar e da SEE/DF, (dispostas em suas portarias, ofícios, etc.) de forma organizada e conciliadora e dar o suporte adequado aos professores (quanto a disponibilidade de materiais diversos, planejamento pedagógico, transparência na utilização de recursos financeiros).

Mais que uma análise documental, pretendíamos estabelecer o diálogo com os docentes que atuam com crianças da Educação Infantil, de modo a instiga-los, convidá-los a uma postura questionadora e reflexiva acerca das relações étnico-raciais a partir das ações pedagógicas que são planejadas e desenvolvidas no espaço de coordenação pedagógica (espaço de formação) e das proposições que dispomos na legislação para orientação deste trabalho pedagógico. (o artigo 26 A).

Ainda temos que trilhar outros caminhos e empreender outras formas de construir um percurso de investigação capaz de indicar como estes sujeitos percebem, concebem e identificam episódios de racismo e preconceitos nas interações com seus alunos e sujeitos da comunidade escolar em geral; qual o impacto ou relevância destes fenômenos na aprendizagem, no modo de conhecer e conceber a realidade; como eles próprios se percebem diante deste contexto; Se estes sujeitos sentem-se atendidos pela legislação vigente; se este pequeno cenário (recorte) reflete o pensamento docente e a realidade das escolas públicas que oferecem a Educação Infantil, no DF ou em outros municípios ou estados brasileiros.

Creemos ser um campo promissor para futuras investigações e seus desdobramentos poderão trazer importantes contribuições para a Educação.

Deixamos aqui registrados o desejo de que outras investigações se estabeleçam para aprofundamento desta temática.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em set. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]**. – 8. ed. – Brasília: 2013. Disponível em: <www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/822>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALLERO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Coleção Ciências Sociais Passo-a-passo, 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William, A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e Classe na Gestão da Educação Básica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

_____. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, A. S. de Eliana; CARVALHO, de C. V. Maria. **Vivência e afetação na sala de aula: Um diálogo entre Vigotski e Espinosa**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, jan.-jun. 2014. Disponível em: <www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/822>. Acesso em: 10 out.2014.

PINTO, L., Lúcia Carmem et al. **Formação Continuada de Professores: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito**. Revista Thema, 2010. Disponível em: <revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/19/19>. Acesso em: 10 out. 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://issuu.com/sedf/docs/2-educacao-infantil>>. Acesso em: maio, 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. & FRANCISCHINI, Rosângela. **O surgimento da Educação Infantil na História das Políticas Públicas para a Criança no Brasil**. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/746/718>>. Acesso em out. 2015.

SILVA JR, Hédio. (Org.) **Estatuto da Igualdade Racial: nova Estatura para o Brasil**. Disponível em: <www.ceert.org.br/publicacoes/>. Acesso em nov. 2014.

TACCA, Maria Carmem Vilela Rosa (Org.). **Aprendizagem e Trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

YIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ABSTRACT: This research was developed during the course of Specialization in "Teaching in Early Childhood Education" between the years 2014 to 2015. We sought to analyze and discuss how teacher training is effective against LDB Article 26 A in the Coordination space in order to promote respect for ethnic diversity. To analyze the impact that the legislation has to regulate and guide the pedagogical practices that attend to an education of ethnic-racial relations, already in Early Childhood Education, the first phase of basic education. Our starting point was the diagnosis about the knowledge that teachers who work with children between 4 and 6 years of age in a public school in the Federal District already had this legislation. We seek to develop a qualitative theoretical-methodological approach, in a cultural historical perspective proposed by Vigotski (2001) and with the Subjectivity contribution of González Rey (2003, 2005). We use as instruments, interviews and debates from the analysis of scenes and situations that occurred in the school environment. We developed, with the participation of teachers and coordinators, varied materials and pedagogical strategies (workshops, studies, puppets, music, percussion instruments) in order to intervene in the context and in the episodes debated. Almost all the teachers participating in the research showed some knowledge about the legislation or the subject of ethnic-racial relations and already planned pedagogical interventions that were discussed in the large group, as a way to act with this theme with the children, thus constituting space pedagogical.

KEYWORDS: Pedagogical Formation and Practice. Legislation. Ethnic-racial relations. Child education.

CAPÍTULO XIV

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NUMA PERSPECTIVA DE ORIENTAR PESQUISAS PARA MONOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA NA FACIG

**Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti
Jorge Henrique Duarte
José Santos Pereira**

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NUMA PERSPECTIVA DE ORIENTAR PESQUISAS PARA MONOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA NA FACIG

Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu- Igarassu/Pernambuco

Jorge Henrique Duarte

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu- Igarassu/Pernambuco

José Santos Pereira

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu- Igarassu/Pernambuco

RESUMO: Nos últimos dez anos, a partir da experiência com disciplinas em curso de licenciatura plena em matemática e outros cursos de formação de professores, tem-se evidenciado as inquietações dos estudantes acerca do que abordar em seus trabalhos de conclusão de curso. Nesse sentido este artigo demonstra uma experiência nas disciplinas de estágio III da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu –FACIG, direcionada para contribuir na minimização dessas inquietações dos estudantes. A sistemática foi, leituras dos relatórios elaborados pelos estudantes a partir de observações, participações e docências no cotidiano de escolas de ensino fundamental anos finais, ensino médio e educação de jovens e adultos, foram levantadas problemáticas como apontamentos a serem considerados para possível investigação científica e elaboração, na realidade da faculdade, da monografia. Ao longo dessa proposta na disciplina estágio supervisionado vimos como foi fácil a identificação, pelo próprio estudante, problemáticas apontadas por ele próprio em seu relatório, indicação de estudos para o próprio corpo docente de professores do curso e extensão das discussões das problemáticas com estudantes do curso de pós-graduação da mesma instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Estágio Supervisionado, Pesquisa, Monografia.

1. INTRODUÇÃO

Não apenas professores de cursos de educação superior, graduação ou pós-graduação têm-se deparado, têm constado as inquietações de estudantes, quando da exigência de elaboração de trabalho de conclusão de curso, seja monografias, artigos científicos ou projetos de intervenções. Os pesquisadores na área de metodologia científica tem denunciado também essa realidade, tanto é que tem aumentado o número de referencial bibliográfico destinado à orientação técnico-metodológica de como se elaborar trabalho de conclusão de curso.

Essas inquietações em torno da elaboração de trabalho de conclusão de curso, nas características de monografia, tem sido evidenciada em nossa experiência como docentes das disciplinas pedagógicas em curso de licenciatura plena de matemática em uma instituição privada de educação superior, especificamente esta experiência foi produto da disciplina estágio supervisionado I, II e III que teve como finalidade contribuir na minimização dessas inquietações dos

estudantes a partir da consideração dos relatórios elaborados pelos estudantes com bases nas observações, participações e docências desenvolvidas no cotidiano das escolas públicas municipais e estaduais.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CENÁRIO HISTÓRICO DESVELADO NO BRASIL

Procedendo a um marco histórico no cenário da formação de professores no Brasil, verificamos que o século XX foi marcado pela expansão do ensino Infantil e ensino fundamental, cuja expansão docente, destinava-se a estas duas modalidades da Educação Básica, ficando o ensino médio, a reboque das políticas públicas.

O olhar de Gatti (2010) nos conduz a uma reflexão, na formação de professores:

É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). GATTI, 2010 p.1356 (Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>).

Parafraseando Gatti (2010), essa proposta também foi introduzido no Curso de Pedagogia, cujo regulamento de 1939, formava os bacharéis, ditos especialistas em educação, extensivos para atuarem como professores para as Escolas Normais em nível Médio. A Portaria Ministerial estendia aos professores a possibilidade de lecionar no ensino secundário.

Ampliando o debate, acerca da formação e do mecanismo legal, que orienta e regulamenta, o plano político social da formação, nos aspectos profissionais dos professores, Pereira (2013) argumenta:

Ainda, na década de 1980, diante do projeto de redemocratização social, no plano político, sociedade civil, insatisfeita, empenhou-se em discutir as eleições gerais de 1982 com o Congresso, que propunha mudanças consistentes no país, reformulação da *Constituição* federal e a elaboração de nova LDB. Nessa época, a economia brasileira apresentava taxa inflacionária insustentável, apesar de vários planos econômicos, o que exigia mudanças nas esferas da educação, da política, sociais e culturais. (PEREIRA, 2013, p.86).

O sistema educacional, com a *Lei nº 9394/96 de diretrizes e bases da educação nacional*, vem fundamentando, por meio do *Parecer 06/86*, a orientação e a inclusão no currículo do 2º grau* das disciplinas língua estrangeira e filosofia. Entretanto, tal currículo está marcado pela separação entre a ação intelectual e a ação instrumental, reproduzindo o modelo das relações sociais o qual, nesse

sentido, acirrou, ainda mais, as desigualdades de aprendizagem e de oportunidades entre as escolas públicas.

O modelo não atendeu à maioria da população brasileira, porque não continha concepção específica para os jovens em face da dicotomia, formação intelectual e formação profissional. Assim, não contemplava a aprendizagem plena para o desenvolvimento de habilidades intelectuais e de cidadania. Tal o processo, pode-se inferir, atendia às exigências do mundo do trabalho, sem levar em conta as especificidades de cada jovem.

No plano político, a década de 1990 foi marcada por forte influência do projeto neoliberal, que trouxe miséria, acelerou a taxa de desemprego para a maioria da população e abertura da nossa economia, para o capital estrangeiro, que ditava as normas; enfim, testemunhamos o as constantes crises em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. Ao mesmo tempo, ampliou-se o processo de democratização e globalização do Brasil.

Tal década tomou grande impulso com a implantação das novas tecnologias, porque provocaram mudanças na forma de organização e gestão em todas as áreas do conhecimento, na perspectiva de amenizar os graves problemas sociais, o crescimento das taxas de desemprego e a exclusão da maioria da população dos bens materiais e simbólicos.

Para tanto, Gatti(2010) considerando historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado aos bacharelados disciplinares.

Para o professor polivalente, atribuído socialmente, um valor (menor/maior), na regência das primeiras séries de ensino, cabível para os professores das demais séries ditos “especialistas”, adentrando legalmente no século XXI, até nossos dias.

No ponto de vista, Nóvoa (2000)sustenta suas reflexões traduzindo, uma nova configuração na formação de professor, a saber:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dias mais importantes. Estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente. NÓVOA, 2000 (Disponível repositório.ul.pt.bistream/10451/47581)

Assim, seguindo as orientações para os profissionais do ensino da matemática, os cursos de licenciatura em matemática, em consonância com o Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, estabelece:

As habilidades e competências adquiridas ao longo da formação do matemático tais como o raciocínio lógico, a postura crítica e a capacidade de resolver problemas, fazem do mesmo um profissional capaz de ocupar posições no mercado de trabalho também fora do ambiente acadêmico, em áreas em que o raciocínio abstrato é uma ferramenta indispensável. Consequentemente os estudantes podem estar interessados em se graduar em Matemática por diversas razões e os programas de graduação devem ser bastante flexíveis para acomodar esse largo campo de interesses.

Por sua vez, orientam ainda, que na licenciatura em matemática, os conteúdos devem ser distribuídos ao longo do curso, de acordo com o currículo proposto pelas Instituições de Ensino Superior e/ou Universidades.

Incluem-se ainda, em caso da formação em área de aplicação, a IES deve organizar seu currículo de forma a garantir que a parte diversificada seja constituída de disciplinas de formação matemática e da área de aplicação formando um todo coerente, contemplando também os conteúdos profissionais, os conteúdos da educação básica, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio.

Legalmente, os cursos de licenciatura plena têm por objetivo formar professores para a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano, Ensino Médio – Ensino Técnico-Profissionalizante), as modalidades Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, dentre outras. Haja vista, a preocupação dessa formação, considerando de grande responsabilidade, para as próximas gerações.

3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As reflexões no decorrer da experiência como professores no curso de Licenciatura Plena em Matemática, nos levaram a considerar o estágio supervisionado “um instrumento fundamental no processo de formação do professor” (KULCSAR, 1991, p. 64-65), desde que pensado diferente do vivido tradicionalmente, restrito apenas a momento de observação, participação e regência no espaço da sala de aula de uma escola, considerada campo desse atividade, exigência para a conclusão do curso, isto é:

O Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprido formalmente, muitas vezes desvalorizado nas escolas onde os estagiários buscam espaço. Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças (Idem, 65).

De acordo com as orientações legais, a relação teoria e prática devem ser concebida como um movimento contínuo entre saber e fazer, na busca de significação na gestão, administração e resoluções de situações próprias do ambiente da educação escolar. E neste sentido, “[...] desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções” (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p. 267).

A possibilidade de autonomia relativa que a legislação garante às instituições é que pode estimular o surgimento de propostas inovadoras relacionadas às crenças, concepções e ideias que orientam e organizam as instituições. Por isso uma vivência de estágio de acordo com as orientações legais, principalmente no que se refere: ao cumprimento de carga horária; a uma vivência menos instrumental e mais crítica e reflexiva em relação à prática pedagógica do professor e da aula de matemática nas duas etapas da educação básica, proporcionam o rompimento de práticas tradicionais e a instituição de práticas, no estágio supervisionado, inovadora.

4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA PONTE PARA A PESQUISA E CONSEQUENTEMENTE PARA A ELABORAÇÃO DA MONOGRAFIA

Em 2012, quando nos debruçamos sobre as reflexões do estágio supervisionado e escrevemos sobre perspectiva dialógica no estágio supervisionado do curso de matemática da FACIG como prática pedagógica inovadora, afirmamos que:

O estágio poderá se constituir num instrumento para a minimização de alguns dos fatores [...], uma vez que o concebemos conforme o disposto no Parecer Nº28 de 02 de outubro de 2001, que determina a carga horária de cursos de licenciatura, como “um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício”. Além disto, conforme o Parecer, o estágio supervisionado deve ser uma atividade intrinsecamente articulado com a prática e com as atividades acadêmicas desenvolvidas pela Instituição que está formando o licenciado. (DUARTE, MACHADO E CAVALCANTI, 2012, p. 93).

Nossa ideia era de que o olhar do estudante nas atividades do estágio fosse uma olhar voltado para a aprendizagem, mas ao mesmo tempo um olhar investigativo de quem quisesse encontrar uma problemática que pudesse responder com sua pesquisa de campo, ato que antecede a elaboração da monografia. Desse modo compreendemos pesquisa como:

[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto se, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação [...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de da vida prática. (MINAYO, 2011, p.16).

Assim sendo, a prática do estágio, como oportunidade de se estar em contato com a prática docente, passou a ser para nós, não só a preparação para se ser professor, mas também um espaço de descrição e problematização da prática docente e do ensino de matemática a ser investigado pelo estudante estagiário como forma de contribuição para reflexões sobre o ensino da matemática no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, pois comungamos com Minayo que “ toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais.” (Idem). Não tem sido pouca as discussões e pesquisas das atividades de estágio como possibilidade não só de observação, participação e regência como tradicionalmente vem se desenvolvendo, mas como uma área de construção e reconstrução do conhecimento do estudante estagiário, não é à toa que “ a prática de pesquisa enriquecida com instrumentos de coleta de dados (entrevistas, observações, questionários, história de vida) tende cada vez mais a substituir o tradicional modelo de estágio baseado na observação, participação e regência.”(PIMENTA e LIMA, 2010, p.77). Isto não tem bastado para propiciar a reflexão crítica dos estudantes nas atividades de estágio supervisionado.

5. METODOLOGIA IMPLEMENTADA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Foi com a pretensão de instituir, com as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado, um momento em que os estudantes-estagiários pudessem também ter a oportunidade de analisar as aulas de matemática e a prática docente, para poder pensar em uma problemática que se convertesse em sua investigação para o trabalho de conclusão de curso, a monografia, considerando que antes disso observávamos a dificuldade do estudante para identificar ou definir um problema para sua pesquisa.

A partir disto, compreendemos a importância de um novo olhar do docente para as produções escritas das observações e posições dos estudantes das aulas que participavam no estágio. Passamos a leitura coletiva com cada um sinalizando para os problemas que ele apontava sobre a realidade observada. Feito esse trabalho com uma turma de oitavo período do semestre 2013.1 constituído por dezenove estudantes, dos quais nenhum ainda tinha a definição do que pesquisar. Primeiro o docente da disciplina fazia a leitura da descrição elaborada pelo estudante a cada dia de cumprimento do estágio e se realizava o diálogo com análise e contribuições de todo o grupo, porém o primórdio era que o próprio estudante identificasse e escrevesse mais elabora sua problemática de pesquisa.

6. RESULTADOS CONSTATADOS

A atenção dada aos escritos dos estudantes acerca das suas participações nos dias de estágios na perspectiva de se identificar, junto com ele, as problematizações que levantavam nesses escritos nos levou a uma deparação com vários problemas que puderam ser escolhidos pelos estudantes e professores do curso de matemática para possíveis investigações. Mesmo os estágios sendo direcionados às turmas de ensino médio regulares e ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, foi possível a relação e necessidade de apontamentos para investigações no ensino fundamental anos finais.

Registramos da leitura bem detalhada das descrições elaboradas trinta e oito perspectivas de pesquisas levantadas que puderam orientar a escolha da problemática a ser investigada pelos estudantes. Dentre estas destacamos: a prática pedagógica do professor de matemática com formação em licenciatura em matemática e do professor com outra formação; A prática pedagógica do professor com formação na FACIG; Utilização de práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de matemática para motivação do estudante e do docente; Apesar das várias discussões da educação matemática, como estão sendo desenvolvidas as aulas de matemática nas escolas no noturno? Em que a educação matemática tem contribuído mna prática pedagógica em sala de aula; Outras problematizações surgiram e ainda permanecem no aguardo de serem colocadas nas pesquisas que poderam ser desenvolvidas por estudantes ou docentes do curso de matemática.

7. CONCLUSÃO

Ao longo dessa proposta na disciplina estágio supervisionado vimos como foi fácil a identificação, pelo próprio estudante, problemáticas apontadas por ele próprio em suas descrições do dia a dia dos estágio supervisionado, indicação de estudos para o próprio corpo docente de professores do curso e extensão das discussões das problemáticas com estudantes do curso de pós-graduação no ensino da matemática da mesma instituição.

A vivência do estágio na perspectiva de identificação de problemáticas foi importante considerando a oportunidade que se teria em relação à integração da Instituição de Educação Superior e a educação básica, Uma contribuição de grande importância para uma aproximação e valorização da figura do estudante-estagiário no espaço escolar. Em outras ocasiões poderíamos pensar em levantamentos de necessidades das salas de aula frequentadas pelo estudante-estagiário na intenção de orientar a ação da faculdade no atendimento dessas necessidades, veiculando-se a integração da instituição com a educação básica, além de se instalar uma prática de estágio supervisionado com intervenções na prática pedagógica, e não temos dúvida que a pesquisa pode servir a isto e à elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, que em nossa realidade é a elaboração da monografia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394** . Aprovada em 20 de dezembro de 1996.

BRASILIA. Ministério da Educação. **Parecer nº 06/86** inclui no currículo do 2º grau as disciplinas língua estrangeira e filosofia, 1986.

_____.Ministério da Educação. **Parecer nº CNE/CES 1.302/ Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, 2001.**

DUARTE, Jorge Henrique; MACHADO, Glória Maria Alves; CAVALCANTI, Rilva José Pereira Uchôa. Perspectiva dialógica no estágio supervisionado do curso de matemática da FACIG como prática pedagógica inovadora. In: JÓFILI, Zelia Maria Soares; GOMES, Fátima (Orgs). **Paulo Freire: diálogo e práticas educativas**. Recife. Centro Paulo Freire: Ed. Bagaço, 2012. (Coleção Paulo Rosas,;v. 13).

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora In; PINONEZ, Stela C. Bertholo. (Coord). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 12 ed. Campinas (SP). Papirus, 1991.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, 68, dezembro, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30 ed.. Petrópolis, RJ – Vozes,2011).

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. (Repositório, ul.pt/bistream/10451/4758/1.2000. (arquivo pdf.disponível Bing.com).

PARECE Nº 28. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001**, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos. Aprovado em 02 de outubro de 2001.

PARECER Nº 1.302. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura**. Aprovado em 06 de novembro de 2001.

PEREIRA, José S. **Ensino Médio e Cultura Juvenil: Um olhar etnográfico sobre a sala de aula, como espaço de construção do conhecimento de alunos e alunas**. (Tese de Doutorado, Linha de Investigação em Inovação Pedagógica) Universidade da

Madeira-Funchal/Portugal, 2013.
<http://WWW.hdl.handle.net/10400.13/1461>).

(Disponível

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em formação. Série saberes pedagógicos).

ABSTRACT: In the last ten years, from the experience with subjects full degree courses in mathematics and other teacher training courses, there has been evidence of students' concerns about what to address in their course completion work. In this sense, this article demonstrates an experience in the stage III subjects of the Faculty of Human and Social Sciences of Igarassu - FACIG, directed to contribute to the minimization of these students' concerns. The systematics were readings of the reports elaborated by the students from observations, participation and teaching in the daily life of elementary schools, final years, high school and education of young people and adults, were raised problematic as notes to be considered for possible scientific research and elaboration, in reality of the college, of the monograph. Throughout this proposal in supervised internship subjects seen how the identification was easy, the student himself, problems identified by him in his report, indicating studies for their own college of teachers of the course and extent of the problem in discussions with students of the postgraduate course of the same institution.

KEYWORDS: Teacher Training, Supervised Internship, Research, Monograph.

CAPÍTULO XV

O NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA COMPARTILHADA POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

**Renata da Costa Lima
Maria da Conceição Carrilho de Aguiar**

O NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA COMPARTILHADA POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Renata da Costa Lima

Universidade Federal de Pernambuco
Recife – PE

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

Universidade Federal de Pernambuco
Recife – PE

RESUMO: Frequentemente a formação continuada tem sido reduzida ou tratada como sinônimo de capacitação, de treinamento, de aperfeiçoamento, de atualização, de reciclagem, entre outros termos. É comum nos discursos de professores, de gestores, de coordenadores e de muitos autores a redução do processo de formação continuada a momentos pontuais de cursos e a modelos formativos como reciclagens e capacitações, por exemplo. Diante disso, buscamos compreender quais representações sociais de formação continuada são compartilhadas por professores universitários, a fim de analisar os sentidos e os significados que esse grupo atribui ao objeto investigado. Para tanto, tomamos como categoria central a formação continuada. Essa categoria foi analisada a partir da abordagem estrutural da teoria das representações sociais, mais especificamente quanto aos elementos que constituem o núcleo central. Participaram da pesquisa 84 professores universitários das diferentes áreas de conhecimento (humanas, exatas e saúde) da Universidade Federal de Pernambuco, respondendo a um teste de associação livre de palavras. A organização dos dados coletados com o teste foi feita com o auxílio da análise prototípica do *software* IRAMUTEQ e com a análise de conteúdo (análise temática) proposta por Bardin (2002). Os resultados apontaram que a representação social de formação continuada compartilhada pelos professores possui um sentido ao mesmo tempo amplo e restrito. Evidenciamos também que os elementos que constituem o núcleo central dessa representação social são majoritariamente funcionais, indicando que os professores universitários estabelecem uma relação prática com esse objeto, revelando uma preocupação dos docentes universitários em vivenciar formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada, núcleo central, professores universitários, representação social.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada corriqueiramente tem sido reduzida a momentos pontuais de cursos de atualização, de capacitação, de aprimoramento, de reciclagem, entre outros termos. Não é raro encontrar nos discursos de professores, de coordenadores, de gestores e de estudiosos dessa temática certa confusão entre esses conceitos, tratando-os, muitas vezes, como sinônimos de formação continuada.

Segundo Aguiar (2004), os termos treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem desenvolveram-se no Brasil com o golpe militar de 1964, no período do modelo autoritário, para atualizar os professores sobre as mudanças no sistema educacional. A utilização desses termos na educação produzia a sensação de estar em uma indústria treinando os operários para manusear máquinas. Assim, termos como treinamento e reciclagem significam preparar o indivíduo para os conhecimentos, habilidades e atitudes que irão maximizar a competência individual, com vistas a melhorar o desempenho da organização.

No que se referem à educação, tais conceitos (treinamento, capacitação, reciclagem) significam preparar os docentes para a efetivação de uma prática repetitiva, acrítica e mecânica, assumindo uma característica eminentemente prescritiva, normativa, fundamentada em modelos preestabelecidos. Logo, a preocupação está reduzida ao ato pedagógico isolado do contexto social mais amplo.

De acordo com Resende e Fortes (2005, p.05) as percepções sobre a formação continuada de professores são muitas, o que provoca a utilização de conceitos considerados análogos, porém muitas vezes ambíguos e imprecisos, como, por exemplo, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem. Para os autores acima citados existem distinções entre esses termos: *reciclagem* dá a ideia de mudanças profundas que desconsideram os saberes já existentes; *treinamento* indica destreza, exercício repetitivo e condicionante; *capacitação* sugere apenas o desenvolvimento de habilidades; *aperfeiçoamento* dá a entender completude e acabamento; já o termo *formação* implica um processo de construção inacabável.

Consoante a esse entendimento, Mendes Sobrinho (2006) acredita que medidas pontuais como reciclagens, capacitações e treinamentos, por exemplo, não dão conta da complexidade da formação continuada.

Concordamos com Freitas (2007, p.25) quando afirma que:

Muitas vezes denominamos “formação continuada” modelos formativos convencionais de transmissão, tais como: treinamentos, reciclagem ou capacitação. Mesmo quando esses formatos assumem funções bem específicas em termos de objetivos, conteúdos e tempo de duração e modalidades [...] todos têm como elementos constitutivos a ausência de mecanismos efetivos para acompanhar, de forma efetiva, a prática docente concreta dos professores.

Para esse autor, a formação continuada não deve ser confundida com ações pontuais ou extensivas de formação, pois os efeitos são bastante limitados. A formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional, implica, além dos mecanismos de acompanhamento da prática do professor, uma avaliação sistemática das ações desenvolvidas e uma identificação das demandas de formação, localizadas com base nas dificuldades expressas pelos próprios professores no exercício da docência.

A formação continuada que defendemos é compreendida como um processo complexo e multideterminado que ganha materialidade em múltiplos(as) espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, mas que

estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO; SILVA, 2002).

Assim pensada e desenvolvida, a formação continuada envolve dois elementos fundamentais no processo de constituição do sujeito que é/está sendo formado: a individualidade e a coletividade. Ela não pode ser reduzida a um tempo e a um espaço convencional de formação – ou dizendo de outra maneira, a uma formação formal – muito embora a formação no coletivo seja de extrema importância para o desenvolvimento profissional do professor e, em hipótese alguma, estamos negando as contribuições que esses momentos em coletivo oferecem.

No entanto, estamos chamando a atenção para que a formação não seja reduzida só aos momentos de formação no coletivo. Entendemos que a formação continuada também acontece no nível individual, o que aqui chamaremos de autoformação. A autoformação acontece quando um profissional de uma determinada área investe, por iniciativa própria, em sua formação continuada, como por exemplo, ao estudar um livro de seu interesse.

No que se refere à formação continuada no coletivo, um importante elemento é apontado por Nóvoa (1992): o enfoque teórico. Para esse autor a formação continuada precisa estar fundamentada na experiência profissional, porém não se devem ficar apenas nos saberes da experiência, visto que é preciso um trabalho reflexivo e crítico sobre a prática. Esse autor afirma que é de fundamental importância o enfoque teórico nas formações continuadas, embora seja comum que muitas reflexões estejam apenas ao nível da experiência, e as discussões teóricas sejam esquecidas, deixando a formação apenas no âmbito das experiências compartilhadas. Destacamos o valor tanto dos saberes da experiência dos professores em formação – pois a formação continuada precisa partir da realidade dos docentes e dos problemas reais de cada contexto – quanto da discussão da teoria, porquanto acreditamos que o enfoque apenas em um desses aspectos (saberes da experiência ou discussões teóricas) empobrece o processo formativo.

É nesta mesma direção que Pérez (2007) coloca a articulação entre prática-teoria-prática, dando a ideia de infinitude à formação. Ou seja, não se superpõe uma à outra, mas há uma relação espiral, na qual a formação é um acontecimento que parte da reflexão da prática (saberes da experiência), permeada pela teoria, a fim de alcançar uma nova prática. Neste entendimento, o processo de formação é contínuo.

Nóvoa (1992) ainda chama a atenção para não reduzirmos a formação continuada à acumulação, seja de conhecimentos, técnicas ou recursos. Para esse autor, a formação continuada é um processo que se dá através do trabalho de reflexão crítica sobre a prática do professor, contribuindo assim para a (re)construção da identidade profissional docente.

Diante da polissemia, dos equívocos e da falta de consenso presente nos discursos circulantes sobre o que significa formação continuada, objetivamos compreender como professores universitários representam esse objeto. Para tanto, a teoria das representações sociais serviu como suporte teórico para a compreensão

do objeto social formação continuada. Justificamos a escolha dessa teoria, pois permite entender os sentidos e os significados atribuídos por um grupo a um determinado objeto social – no caso deste estudo, os sentidos e os significados que os professores universitários atribuem à formação continuada.

Conforme Moscovici (2012, p. 39), pioneiro da teoria, as **representações sociais são teorias de senso comum, “entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”**.

Dentre as abordagens que se originaram da grande teoria proposta por Moscovici (2012), optamos pela estrutural de Abric (1998), pois ela nos permite identificar o conteúdo e a estrutura de uma representação social. Para esse autor, as representações sociais funcionam como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu ambiente físico e social, guiando seus comportamentos e suas práticas. Dizendo de outro modo, uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes, constituindo-se um sistema sócio-cognitivo particular composto de dois subsistemas em interação: um sistema central e um sistema periférico (ABRIC, 1998; 2003).

O sistema periférico, que é menos estável e mais flexível que o central, “é a parte mais acessível e mais viva da representação” (ABRIC, 1998, p. 3). Já o sistema central é a parte mais estável da representação. É ele que irá opor-se à mudança, pois toda alteração no núcleo central acarretará em uma mudança completa da representação. Abric (1994, p. 31), afirma que o sistema central é definido, “de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo”.

Para o autor acima citado, o sistema central, ou o núcleo central, é constituído de um ou mais elementos e assegura três funções essenciais: a *função geradora*, que diz respeito à significação da representação; a *função organizadora*, que diz respeito à organização interna dos elementos do núcleo; a *função estabilizadora*, que garante a estabilidade do núcleo.

Dessa forma, para que duas representações sociais sejam consideradas diferentes, é necessário que apresentem núcleos diferentes. Por isso, Abric (1998) alerta que a apreensão do conteúdo de uma representação social não é suficiente para conhecê-la e defini-la, uma vez que, duas representações sociais podem ter o mesmo conteúdo e serem diferentes devido a sua organização.

Abric (1998) ainda destaca que no sistema central coexistem dois grandes tipos de elementos: os *elementos normativos*, que são oriundos diretamente do sistema de valores dos indivíduos e que constituem a dimensão fundamentalmente social do núcleo, ligada à história do grupo e a sua ideologia, determinando os julgamentos e as tomadas de posição relativas ao objeto; os *elementos funcionais*, que estão associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias, orientando as condutas em relação ao objeto.

Assim, por meio desses elementos normativos e funcionais, o núcleo central desempenha um duplo papel: um avaliativo, que justifica os julgamentos de valor, e um pragmático, que implica em práticas específicas. Logo, podemos afirmar que, os elementos normativos e funcionais de um núcleo central serão ativados em função do tipo de relação que um grupo estabelece com o objeto de representação (ABRIC, 1998). Ou seja, um grupo que não apresente uma relação prática com determinado objeto de representação ativarão majoritariamente elementos normativos, enquanto que um grupo em contato direto com o objeto ativarão elementos funcionais. Por esse motivo, a distância ou relação do sujeito/grupo com um determinado objeto precisa ser considerada quando se trata de um estudo de representações sociais, uma vez que “os aspectos normativos e o julgamento são tão mais ativados na representação quanto mais distantes estiver o pessoal do terreno da ação concreta” (ABRIC, 1998, p. 12).

Dizendo ainda de outro modo, as cognições centrais correspondem a um pólo descritivo – campo das definições –, ou seja, às características que definem um objeto de representação, e também correspondem a um pólo avaliativo – campo das normas –, ou seja, aos critérios para avaliação dos objetos (SÁ, 2002).

Diante de tudo o que foi exposto sobre a teoria das representações sociais, e especificamente quanto ao sistema central, buscamos, no decorrer do texto, analisar os elementos que constituem o núcleo central da representação social de formação continuada compartilhada por professores universitários e, dessa maneira, compreender os sentidos e os significados que esse grupo atribui a essa formação.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha de uma metodologia com certeza está determinada por considerações empíricas – natureza do objeto, sujeitos, etc. –, mas também se apoia no sistema teórico que justifica uma pesquisa (ABRIC, 1994).

Durante o estudo das representações sociais, torna-se necessária a utilização de métodos, visando, de um lado, encontrar e fazer emergir os elementos constituintes das representações e, de outro, conhecer a organização desses elementos e encontrar o núcleo central. Por isso, Abric (1994, p. 60) destaca três objetivos que implicam uma abordagem multimetodológica das representações, organizadas em três tempos sucessivos: o encontro do conteúdo da representação; o estudo das relações entre os elementos, de sua importância relativa e de sua hierarquia; a determinação do controle do núcleo central.

Em consonância a tal postulado e as especificidades do objeto de estudo aplicamos um teste de associação livre de palavras a 84 professores universitários das diferentes áreas de conhecimento (humanas, exatas e saúde) da Universidade Federal de Pernambuco.

O teste de associação livre (figura 1) consiste em apresentar ao participante da pesquisa, uma ou mais palavras/expressões indutoras – no caso deste estudo a expressão foi *formação continuada* – para que escreva, o mais rapidamente

possível, as 5 (cinco) primeiras palavras/expressões que lhe vem a mente quando lê ou ouve tais termos e, em seguida, escolher duas que considera principais e justificar brevemente sua escolha.

Figura 1 – Modelo do teste de associação livre de palavras

| |
|--|
| <p>Escreva as 05 (cinco) primeiras palavras ou expressões que lhe vêm à mente quando você lê “FORMAÇÃO CONTINUADA”:</p> <p>1- _____</p> <p>2- _____</p> <p>3- _____</p> <p>4- _____</p> <p>5- _____</p> <p>Das 05 (cinco) palavras que você escreveu quando leu a expressão “<i>formação continuada</i>”, escolha as 02 (duas) que você considera principais.</p> <p>1- _____</p> <p>2- _____</p> <p>Justifique a sua escolha:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
|--|

Fonte: produção de nossa autoria

Para nos auxiliar na organização dos dados do teste de associação livre utilizamos a análise prototípica do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) na sua versão 0.7 *alpha 2*, bem como da análise temática proposta por Bardin (2002).

A análise do tipo prototípica, conforme Wachelke e Wolter (2011), é uma técnica simples e eficiente para o estudo da estrutura das representações sociais, pois parte do pressuposto de que os elementos de uma representação social com mais importância em sua estrutura são mais prototípicos, ou seja, mais conscientes à consciência. Esse tipo de análise utiliza critérios de frequência e ordem de evocações das palavras provenientes de testes de associações livres.

O resultado obtido pela análise prototípica do *software* IRAMUTEQ é apresentado em quatro quadrantes que cruzam a *fréquences* x *rangs*. O quadro 1 apresenta os eixos dos quadrantes. A vertical refere-se à *fréquence* e o horizontal ao *rang*.

Quadro 1 – Resultado obtido pelo IRAMUTEQ para análise das evocações hierarquizadas

| | | RANG | |
|----------|----------|--|---|
| | | Zone du noyau | Première périphérie |
| F | R | (palavras com frequência forte e grande importância) | (palavras com frequência forte e fraca importância) |
| | É | | |

| | | |
|--|--|---|
| Q U E N C E | Elements Contrastés | Seconde périphérie |
| | (palavras com frequência fraca e grande importância) | (palavras com frequência fraca e fraca importância) |

Fonte - Produção de nossa autoria a partir das considerações de Abric (1998; 2003).

Neste texto, como objetivamos a análise dos elementos do núcleo central, nos deteremos ao primeiro quadrante (*zone du noyau*). Nesse quadrante são agrupados os elementos mais frequentes e mais importantes, formando a zona do núcleo central. Esses elementos possivelmente constituem o núcleo central, pois eventualmente estão acompanhados de outros elementos sem grande valor significativo, sendo sinônimos ou protótipos associados ao objeto. “Nem tudo o que se encontra nesta casa é, portanto, central, porém o núcleo central está nesta casa” (ABRIC, 2003, p. 4).

Adiante, apresentamos os resultados e as discussões dos dados coletados com o teste de associação livre de palavras e organizados com o auxílio do *software* IRAMUTEQ e análise temática de Bardin (2002).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a análise prototípica, utilizamos a frequência indicada pelo IRAMUTEQ (frequência 2). Das 410 palavras/expressões associadas ao termo indutor formação continuada, 214 palavras/expressões foram diferentes e, desse total, 09 (nove) foram os termos apontados pelo *software* como constituintes do sistema central da representação social de formação continuada: *aperfeiçoamento, aprendizagem, necessária, capacitação, compromisso, estudo, reciclagem, pesquisa e continuidade*.

Advertimos que o número indicado ao lado das palavras no quadro 2 abaixo refere-se à frequência com que essa palavra foi evocada pelos professores participantes da pesquisa, como por exemplo, *aperfeiçoamento* foi evocada 19 vezes (*aperfeiçoamento* - 19).

Quadro 02 - Resultado da análise prototípica da expressão indutora “formação continuada” gerada pelo IRAMUTEQ

| < = 1.44 Rangs > 1.44 | | |
|---|----------------------------|---------------------|
| ^ | Zone du noyau | Première périphérie |
| < 5.55 F r é q u ê n c i a s | Aperfeiçoamento - 19 (1.4) | |
| | Aprendizagem - 17 (1.4) | |
| | Necessária - 15 (1.2) | |
| | Capacitação - 15 (1.3) | |
| | Compromisso - 8 (1.0) | |
| | Estudo - 8 (1.3) | |

Reciclagem – 7 (1.0)
Pesquisa – 7 (1.0)
Continuidade – 6 (1.0)

Elements contraste

Seconde périphérie

Fonte: produção de nossa autoria, gerada a partir do resultado da análise prototípica do software IRAMUTEQ.

Para aprofundar a análise dos elementos que constituem o núcleo central da representação social de formação continuada, categorizamos, com auxílio da análise temática de Bardin (2002), as palavras que constituem o sistema central. Para essa autora, a **análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado.**

Quadro 03 – Categorização das palavras que constituem o núcleo central da representação social de formação continuada

| FORMAÇÃO CONTINUADA (FC) | | | |
|--|---|---------------------|--------------------------|
| SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA | | CONSEQUÊNCIAS DA FC | EXIGÊNCIA PARA O SUJEITO |
| Restrito | Amplio | Aprendizagem; | Compromisso; |
| Aperfeiçoamento; Capacitação; Reciclagem; Pesquisa; | Necessária; Estudo; Continuidade; | | |

Fonte: produção de nossa autoria

Destacamos que essas subcategorias emergiram das palavras/expressões do teste de associação e das justificativas dos professores para as escolhas das palavras/expressões principais.

Na subcategoria intitulada sentidos da formação continuada, podemos perceber a equivalência de um sentido mais restrito e de um sentido mais amplo atribuído a essa formação.

No sentido restrito estão termos que apontam um entendimento reducionista da formação continuada: *aperfeiçoamento*, *capacitação*, *reciclagem* e *pesquisa*. As justificativas dadas pelos professores participantes da pesquisa para a escolha das palavras que consideram principais indicam esse sentido restrito.

“(…) acredito que isso envolve *pesquisa* e atualização sobre o conhecimento do objeto do qual se ensina (...)” (Professor 18);

“A formação continuada são cursos de *aperfeiçoamento* que permitem a aquisição de novos conhecimentos e *atualização*” (Professor 47);

“Acredito que é importante o docente se submeter a *capacitações* ao longo da sua carreira” (Professor 65);

“A formação continuada é uma *reciclagem* que nos mantém atentas ao novo e a aplicabilidade dos clássicos ao novo” (Professor 72).

Como já afirmamos, autores como Christov (2002), Aguiar (2004), Resendes e Fortes (2005), Mendes Sobrinho (2006) e Freitas (2007) ressaltam que é comum denominar ou reduzir a formação continuada a momentos pontuais, a cursos e a modelos formativos como *reciclagem*, *aperfeiçoamento*, *capacitação*, etc. Na visão desses autores, a formação continuada precisa ser entendida como um processo contínuo que se estende além de cursos específicos, mas que envolve tanto uma dimensão coletiva quanto individual, articulando teoria e prática.

Já no sentido mais amplo atribuído a formação continuada os professores destacaram as palavras *necessária*, *estudo* e *continuidade*.

“A formação continuada é um processo, pois a *continuidade* da formação do professor deve ser um *processo contínuo* e sistemático” (Professor 20);
“A formação, enquanto *processo contínuo*, precisa ser considerada como um modo do professor se reinventar. (...) é um processo de encontro com *estudo*, leituras (...) (Professor 34);
“*Necessidade*, porque não há saber estável e é necessário *continuar* se formando” (Professor 71).

Esses termos, diferentemente do sentido restrito, indicam uma compreensão da formação continuada como processo contínuo, sistemático e complexo que se efetiva em diversos espaços e atividades.

Na subcategoria denominada consequências da formação continuada encontra-se o termo *aprendizagem* que sugere o efeito e resultado dessa formação para o professor universitário.

“A docência universitária, como outras profissões, requer constante busca de novos conhecimentos e *aprendizagens* (...)” (Professor 14);
“A formação continuada está diretamente ligada ao nosso direito de continuar *aprendendo* ao longo da vida” (Professor 59).

Por fim, na subcategoria intitulada de exigência para o sujeito, destaca-se a palavra *compromisso* que denota uma característica que o profissional professor precisaria ter para estar em formação continuada:

“A formação continuada, em minha opinião, evidencia o *compromisso* do professor e a sua preocupação com os futuros profissionais (Professor 5);
“Eu entendo que meu primeiro *compromisso* é comigo mesmo e que a formação continuada para mim significa alimentação cognitiva, logo me dá prazer” (...) (Professor 17).

Voltando para o quadro 03, nota-se que os elementos que compõem o núcleo central concentram-se com maior destaque na subcategoria sentidos da formação continuada. Inferimos a partir disso que o núcleo central é formado essencialmente por elementos que buscam definir, dar sentido (restrito e/ou amplo), a formação continuada – é um aperfeiçoamento, é um processo, é uma reciclagem, etc. Logo, podemos dizer que o núcleo central dessa representação social revela

características descritivas, nos levando ao entendimento de que dizem respeito a elementos funcionais (ABRIC, 1998). Ou seja, esse dado indica, a partir das considerações do autor citado, que o grupo *professores universitários* possui uma relação prática com o objeto de representação social *formação continuada*, uma vez que os elementos que constituem o núcleo central em análise são majoritariamente funcionais. Diante disso, podemos dizer que a formação continuada é algo de interesse dos professores universitários e que possivelmente faz parte da prática profissional desse grupo, mesmo que a representação social desse objeto revele uma visão reducionista da formação continuada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Capacitação, aprimoramento, aperfeiçoamento, atualização, reciclagem ou formação continuada? Todos esses termos, em um primeiro momento, parecem se referir à mesma coisa. Corriqueiramente são tratados como sinônimos. Diante desse cenário, objetivamos entender como professores universitários representam formação continuada.

Os achados revelaram que os professores universitários atribuem à formação continuada um sentido ao mesmo tempo amplo – continuidade, necessária, estudo, – e restrito – capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, etc. Percebemos também que os elementos que constituem o núcleo central dessa representação são majoritariamente funcionais, indicando que os professores estabelecem uma relação prática com esse objeto. Ou seja, há uma preocupação dos professores universitários em vivenciar formação continuada.

Defendemos, como base nos autores aqui citados, que haja uma superação da formação continuada como apenas momentos de cursos, capacitação, treinamentos, reciclagem, etc. Concordamos com Imbernón (2010) quando afirma que a formação continuada, mais do que atualizar, capacitar, treinar, reciclar, precisa ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. “Les représentations sociales: aspects théoriques.” In: Abric J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 12-35.

_____. “A abordagem estrutural das representações sociais”. In: Moreira, A. S. P.; Oliveira, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A B editora, 1998.

_____. La recherche du noyau central et la zone muotte des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude (Org). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2003.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2002.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. “Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico!”. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo. et all. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5ª edição. Ed. Loyola. São Paulo, 2002. p. 72-84.

FREITAS, Alexandre Simão de. “Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade”. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

MENDES SOBRINHO, José Augusto de C. **A pesquisa mediando práticas colaborativas**. In: IV Encontro de Pesquisa da UFPI (A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas). Teresina, Piauí, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, Antonio. “Formação de professores e profissão docente”, In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-33.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. A lógica e o sentido da formação: heterotopias, acontecimentos e sujeitos. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 19-n.1, p. 127-144, jan./jun. 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Sousa da. “A formação do professor: reflexões, desafios, perspectiva”. In: Bruno, E. B. G.; Almeida, L. R.; Christov, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha. “Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada docente”. In: ANPEd. **40 anos de pós-graduação em educação no Brasil: mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docentes**. caxambu: 2005. p.1-16.

SÁ, Celso Pereira de. **O núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Prática**. vol.27 no.4 Brasília Dec. 2011.

ABSTRACT: Continuing education has frequently been reduced or treated as a synonym of training, improvement, updating, recycling, among other terms. It is common in the discourses of professors, managers, coordinators and many authors that continuing education process is restricted to very specific moments of courses and other trainings and recycling moments, for example. Therefore, this paper aims to comprehend which social representations in continuing education are shared by university teachers with the objective of analyzing the meanings that this group assign to the researched object. For that, continuing education is taken as a main category. This category was analyzed from the structural approach of the theory of social representations, but specifically regarding the elements that constitutes the central core. Eighty-four university professors of different knowledge areas (human, exact and health sciences) from the Federal University of Pernambuco participated in the research by answering a free association word test. The organization of the collected data was made with the aid of the prototypical analysis performed by the software IRAMUTEQ and with the content analysis (thematic analysis) proposed by Bardin (2002). The findings highlight that the social representation of continuing education shared by professors have a meaning which is wide and restricted at the same time. It is also highlighted that the elements that compose the central core of this social representation are mainly functional indicating that the university teachers establish a practical relation with this object revealing a concern of university professors in experiencing continuing education.

KEYWORDS: Continuing education, central core, university teachers, social representation.

CAPÍTULO XVI

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DA CARREIRA

**Daiana Estrela Ferreira Barbosa
Pedro Lúcio Barboza**

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DA CARREIRA

Daiana Estrela Ferreira Barbosa

Universidade Estadual da Paraíba

Campina Grande - PB

Pedro Lúcio Barboza

Universidade Estadual da Paraíba

Campina Grande - PB

RESUMO: Esta pesquisa trata da temática formação de professores e tem como objetivo principal identificar dificuldades enfrentadas pelos professores de matemática nos primeiros anos de atividade, tendo em vista a importância desse período para seu futuro profissional, onde os mesmos irão estabelecer interações construindo algumas lógicas que poderão se tornar definitivas para suas ações docentes. A pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com professores licenciados em matemática, que têm até três anos de experiência em sala de aula. Posteriormente a coleta de dados, utilizamos a técnica de análise interpretativa buscando a compreensão das respostas de forma a identificar as principais dificuldades dos professores iniciantes em sala de aula. Os dados evidenciam que os professores ao término da licenciatura necessitam de auxílio para a execução do seu trabalho docente, principalmente pelo fato dessa etapa não ser suficiente na preparação do futuro docente para a realidade escolar apresentada nos dias atuais. São muitos os desafios a serem enfrentados que podem ser vivenciados por cada docente de maneira diferente. O contexto abordado pelos professores foi composto de inseguranças e desafios. Constatou-se também que o início de carreira é fundamental para determinar a permanência ou não do professor na profissão da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Início de carreira, Formação docente, Ensino e aprendizagem matemática.

1. INTRODUÇÃO

A perspectiva do sistema de ensino é que ao sair da universidade o licenciado esteja preparado para enfrentar os desafios do dia a dia em sala de aula e que seja necessário aos atuais e futuros professores aprofundar seus conhecimentos matemáticos, como também de outras áreas do conhecimento de modo a se adaptar com as mudanças que ocorrem todos os dias. Para tanto, se faz necessário que os professores de matemática desenvolvam conhecimentos para responder as demandas educacionais dessa abordagem, e que os profissionais da área precisem redirecionar a sua preparação.

Diante das evidências que mostram a urgência em compreender e contribuir para melhorar a formação inicial precisamos entender quais são os maiores obstáculos nos caminhos dos recém-formados para exercer a profissão.

Pretendemos sistematizar algumas contribuições sobre essa temática com o intuito de contribuir com o processo da formação de professores.

Uma contribuição sugerida por D'Ambrosio e Lopes (2015) é a prática da insubordinação criativa. As autoras afirmam que talvez precisemos “conhecer e pensar sobre a realidade educativa e de produção científica desde sua complexidade, tomando e realizando ações que, muitas vezes, serão subversivas, mas deverão ser realizadas com criatividade e responsabilidade” (D'AMBROSIO e LOPES, 2015, p. 5). A proposição justifica-se pelo fato do professor, às vezes, chegar à escola e encontrar uma estrutura envolvida por um imenso controle burocrático.

O processo de ensino e de aprendizagem envolve muitas variáveis, uma delas é a formação do professor. Com as mudanças na educação do mundo globalizado, o professor requer muitos conhecimentos, habilidades e estratégias para ensinar. Entre outras competências, necessita acompanhar essas transformações, principalmente diante de fatores relacionados aos alunos de hoje que vivem em uma sociedade tecnológica, crescem dentro de um novo ritmo de vida, estão inseridos em uma diversidade de estrutura familiar, convivem com desemprego, violência e desigualdades sociais.

Este artigo apresenta uma reflexão sobre os primeiros anos de atividade docente de professores de matemática. Um dos objetivos desse trabalho é identificar as principais dificuldades vivenciadas por eles nesse tempo de experiência fazendo uma relação com sua formação inicial oferecida no curso de licenciatura em matemática. Buscamos responder também como se dá a relação entre o início de carreira e o ensino da matemática.

O presente texto está organizado para entendermos a formação do professor de matemática, o processo ensino/aprendizagem da matemática, e o relato dos professores com suas respectivas análises. Dentro dessa perspectiva vamos tecer algumas reflexões sobre os desafios enfrentados por esses professores no início da carreira docente.

2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

A formação dos professores acontece em instituições de ensino superior que seguem as diretrizes estabelecidas pela LDB, podendo estas serem públicas ou privadas. O ensino superior se inicia com curso de Graduação que preparam para uma carreira acadêmica ou profissional e conferem diploma com o grau de Bacharel ou Licenciado. O grau de Licenciado habilita o portador para o magistério no ensino fundamental e médio. Além das disciplinas de conteúdo da área de formação, a licenciatura requer também disciplinas pedagógicas e prática de ensino.

Ao longo dos tempos a formação docente no Brasil tem passado por vários momentos. Nas últimas décadas esse tema tem sido mais abordado, com discussões cada vez mais frequentes e acaloradas. Na realidade, a discussão sobre a formação de professores confunde-se com a própria trajetória da educação. Dentre as pesquisas feitas verificamos que a partir dos anos 90 é que surgiram vários

trabalhos sobre os cursos de licenciatura em matemática que abordam diversos aspectos da formação, entre eles, a formação matemática e a formação pedagógica e a relação teoria prática.

A esse respeito Vasconcelos (2003, p.180) diz que

“no campo acadêmico, o que temos constatado historicamente é que a formação do professor tem deixado muito a desejar, existindo uma série de complicadores, como por exemplo, a tão propalada relação teoria e prática, a relação entre as matérias específicas do campo de formação e matérias da formação didática, etc., sem contar os cursos aligeirados e os assim chamados ‘cursos vagos’.”

As mudanças embora lentas estão chegando seja nos Parâmetros curriculares que trazem orientações aos professores, nos livros didáticos e paradidáticos, nos planejamentos e discussões. O professor precisa conhecer os conteúdos a ser ensinados, trabalhar a partir das representações do aluno, observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagens e muitas outras habilidades que são adquiridas com a prática docente.

Os conhecimentos adquiridos no processo de formação como certos conceitos e processos da matemática nem sempre são colocados na prática profissional docente na escola. Diante desse fato, podemos notar que há um distanciamento entre a formação profissional e a prática docente escolar. A matemática escolar não está contida na matemática vista no curso de licenciatura.

Na Universidade o aluno analisa que havia aprendido uma quantidade enorme de coisas das quais não precisava, não sabia usar, esqueceu e tinha deixado de aprender muitas que eram necessárias. Logo, apenas o ensino universitário não garante o preparo para a profissão. A formação do futuro professor é um processo contínuo (para alguns será linear, para outros será marcada por regressões, momentos de arranques e descontinuidades) e envolve o modo de vir a ser de cada professor. Distinguir o que é prioritário para a vida é algo que o professor de hoje deve saber.

Os primeiros anos de atuação do professor se revestem de fundamental importância, uma vez que podem contribuir para a permanência ou a desistência de continuar a ser docente. Outro aspecto relevante é que o período inicial de atuação do professor de matemática pode levá-lo a práticas prolongadas indesejáveis para a aprendizagem do aluno.

Segundo Huberman (1995), aproximadamente os três primeiros anos de atividade marcam o início da carreira docente, considerando que é difícil saber quando o professor deixa de ser iniciante. O autor destaca que no início desse ciclo profissional está presente às sequências de exploração e da estabilização. Na fase da exploração o sujeito traduz-se em fazer opções provisórias, experimentando vários papéis, ele está entre a fase da descoberta e a fase da sobrevivência que podem ser traduzidas como o entusiasmo inicial. Na fase de estabilização ou de compromisso as pessoas tendem a centrar-se no domínio das mais diversas

características do trabalho. A passagem por essas fases será crucial para o comprometimento ou não do professor.

Dependendo das condições em que o professor seja exposto, por exemplo, em uma escola cheia de regras, as perspectivas iniciais se tornam em desilusão diante da realidade escolar. Ao invés de ser um período agradável de acolhimento e receptividade torna-se um momento traumático.

Os alunos ao entrarem nos cursos de licenciatura na graduação já vêm carregados de saberes e crenças sobre o que é ser professor, adquirido na sua experiência como alunos. O grande problema dessa questão é se eles reproduzirem essas práticas mecanicistas.

Portanto essa entrada é decisiva para o professor se estabelecer na profissão, onde sentirá necessidade de refletir e repensar sua prática e fazer sua opção de fato pela sua escolha profissional modificando ou não suas crenças.

Num estudo em que é realizada a análise de pesquisas encontradas no banco de dados do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) e nos Anais do Congresso Internacional de Professorado Princiante (CIPP), acerca do professor em início de carreira, por Lima e Belmar (2016), os autores afirmam que os resultados evidenciam que o professor iniciante passa por diversas dificuldades, como: indisciplina na sala de aula, alunos desmotivados, cumprir o plano de ensino e começar a lecionar para turmas que já iniciaram o ano letivo. Afirmam ainda, que para superar essas dificuldades, os professores utilizam metodologias diferenciadas, entre essas se destacam os contratos didáticos estabelecidos com os alunos, pesquisas em livros e internet, experiências vivenciadas quando alunos, entre outras.

As conclusões de uma pesquisa de Paganini (2012) afirmam que, “se faz necessário uma reformulação dos cursos de formação de professores a fim de se reduzir inseguranças de início de carreira, que pode perdurar por toda vida profissional docente” (PAGANINI, 2012, p. 1). O que sugere Paganini encontra amparo na proposta de Santos, Costa e Gonçalves (2017), que apontam para a necessidade de uma nova organização curricular para os cursos de Licenciatura em Matemática, com base em quatro categorias, eixos ou blocos de conhecimentos: Conhecimento da Ciência Matemática e áreas afins, Conhecimento das Ciências da Educação, Conhecimento da área Educação Matemática, Conhecimento de Práticas de Ensino e Pesquisa e Estágio Supervisionado, pautadas na promoção do professor pesquisador, crítico e reflexivo.

Carneiro e Passos (2010) realizaram um estudo sobre possíveis contribuições que o curso de Licenciatura em Matemática da UFSCar proporcionou para a atuação docente de professores em início de carreira na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Segundo os autores, os resultados evidenciaram que o curso de Licenciatura em Matemática da UFSCar proporcionou o contato dos professores formados com ambientes de discussão e reflexão sobre as potencialidades, as dificuldades e os limites da utilização das tecnologias em algumas disciplinas do curso, havendo indícios de que práticas como discussões sobre as potencialidades e os limites da utilização das tecnologias, pesquisas,

análises e manuseio de softwares, vídeos e outras atividades para o ensino de Matemática na formação inicial, podem impactar positivamente a atuação pedagógica dos professores.

3. ENSINO E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

O processo ensino aprendizagem envolve muitas variáveis, a principal delas é a formação do professor. Com as mudanças na educação do mundo globalizado, o professor requer muitos conhecimentos, habilidades, estratégias para ensinar entre outras competências para acompanhar essas transformações, principalmente diante de fatores relacionados aos alunos de hoje que vivem em uma sociedade tecnológica e crescem dentro de um novo ritmo de vida, são soltos na estrutura familiar, convivem com desemprego, violência e desigualdades sociais.

Dessa realidade, surge a necessidade do professor desenvolver atividades matemáticas que envolvam o cotidiano do aluno, para que desse modo possa contribuir com o trabalho na sala de aula e a aprendizagem do aluno. Para enfrentar os novos desafios o professor se vê obrigado a mudar também, daí a importância de novas práticas pedagógicas. As recentes mudanças na educação visam formar o cidadão para se tornar um indivíduo ativo e participante na sociedade onde ele vive, utilizando assim os conhecimentos aprendidos na escola.

Por trás de cada modo de ensinar há uma concepção de ensino, e que esse modo de ensinar vai de acordo com o tipo de formação obtida pelo indivíduo, suas ideologias, experiências adquiridas e outros fatores que induzem o professor a organizar seu ensino a partir de referenciais teóricos que fornecem o suporte necessário para conduzir o processo de ensino e alcançar resultados satisfatórios com relação à aprendizagem. Mas nem sempre ocorre à utilização das teorias na prática, muitas vezes os professores fazem da atividade docente um improviso ou treinam os alunos apenas para provas sem nenhum embasamento teórico consistente.

Estudo de Moreira e Massoni (2015) aponta que não existe uma teoria de aprendizagem que explique a complexidade da mente humana, mas existem diversas teorias que focam em aspectos relevantes do processo de aprender e que são bastante aceitos como facilitadores da aprendizagem em condições de sala de aula. Por isso, os professores precisam organizar seu ensino a partir de referenciais teóricos. Moreira e Massoni (2015, p. 5) afirmam que, “ensino sem base teórica é ensinar ao acaso”.

Para Darsie (1999, p. 9): “Toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento. Esta é uma afirmação incontestável e mais incontestável ainda quando referida à prática educativa escolar”. De fato, não se pode pôr em dúvida o quanto estão associadas dentro do processo educativo.

Os professores em sua prática na sala de aula vêm apresentando aspectos que precisam ser modificados de maneira a se adequar ao desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos alcançando assim os objetivos previamente

traçados pelo professor. Para Moreira e Massoni (2015), ensino e aprendizagem são processos altamente relacionados, inclusive é comum pensá-los como constituindo um único processo.

Os aspectos sociais, epistemológicos e pessoais interferem no ensinar e aprender de cada indivíduo de acordo com o seu comportamento dentro da sociedade. O docente deve ter sensibilidade e cuidado ao articular situações de ensino e aprendizagem que favoreçam o processo de construção do conhecimento matemático levando em consideração a realidade vivida por ele.

O professor precisa desenvolver habilidades e competências para diante de tantos fatores criar estratégias para tornar sua ação docente atrativa de maneira a desenvolver nos alunos significados ao conhecimento matemático, ou seja, envolver-se em um processo contínuo de exploração e transformação para estabelecer essa relação do aluno com a matemática.

Segundo Imbernón (apud D'AMBRÓSIO e LOPES, 2015), o docente deve envolver-se ativamente em um processo de reflexão crítica acerca do ensino e aprendizagem, analisando o significado de sua ação. Esta de claro caráter social e político. As autoras complementam que para isso acontecer o profissional precisará exercer uma prática teórica crítica, participando de processos de produção coletiva de conhecimento e das tomadas de decisões relativas ao processo educacional.

O processo educacional vem passando por transformações e se modificando há algum tempo. Essas mudanças ocorrem a partir do olhar reflexivo e crítico do docente sempre assegurado por concepções que direcionam sua formação, ou seja, seu modo de interpretar, elaborar, representar, agir dentro da sala de aula. Identificar essas mudanças impulsiona a pensar sobre a qualidade do ensino da matemática tendo como base a influência das concepções sobre as práticas docentes.

4. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida do tipo descritiva com abordagem qualitativa foi aplicada utilizando como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas junto a professores que estavam dentro dos critérios para a pesquisa, ou seja, professores de matemática com graduação concluída que tinham até três anos de experiência em sala de aula.

Os dados foram coletados após a elaboração do roteiro da entrevista, agendamento com antecedência e realização individual de cada uma, não influenciando nas respostas, foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

Posteriormente a coleta de dados, foi realizado o tratamento estatístico dos dados identificando nas respostas dos professores aspectos mais relevantes para compreender as principais dificuldades enfrentadas por esses professores iniciantes em sala de aula. Para análise dos dados qualitativos, de fontes primárias, usaremos a análise de interpretação das falas dos sujeitos à luz de nossas percepções e tendo como suporte a revisão da literatura e referencial teórico adotado.

Os sujeitos desta pesquisa são três professores de matemática: dois professores têm três anos de experiência e o outro dois anos. Todos lecionam atualmente em escolas públicas. Com intuito de preservar o anonimato dos sujeitos deste estudo, foram nomeados como PI-1, PI-2, PI-3 (professores iniciantes).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a leitura aprofundada da transcrição das entrevistas para identificar aspectos significativos na fala dos professores relacionada às dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de docência, pontuamos alguns itens de maior relevância para nossa pesquisa.

Em relação à motivação pela escolha do curso em licenciatura em matemática todos os professores afirmaram gostar e ter facilidade com a disciplina, dois deles tiveram um interesse maior principalmente no ensino médio e que não tiveram dificuldades com os conteúdos matemáticos a serem lecionados.

Sobre as dificuldades enfrentadas nesse período de sala de aula todos responderam que foi difícil, mas que com o passar do tempo foram se adaptando:

No início foi um pouco difícil, mas me acostumei (PI-1).

Díficeis [...] os primeiros anos foram complicados, mas a gente vai se adaptando e aprendendo a gostar da sala de aula (PI-3).

Foram sendo reveladas dificuldades com o desinteresse dos alunos, comportamentos dos alunos, pôr em prática uma metodologia nova diferente da que estavam acostumados, com a organização da escola: sem uma equipe escolar para dar suporte, e quando tinha apresentavam certas resistências às inovações trazidas pelos professores jovens recém-formados. A fala de um professor chamou nossa atenção:

Eu sofri um bocado no começo da atuação docente assim, é uma certa forma de bullying que a gente sofre por ser mais jovem trazer uma tendência nova na educação matemática que nas escolas ainda é prezado por essa educação mecanicista [...] é complicado mesmo você tendo um pouco de experiência ainda é visto com maus olhos por outros professores que não têm um interesse significativo de transformar a educação[...] (PI-2).

Apesar dos obstáculos citados pelos professores iniciantes nos primeiros contatos com os alunos e com sua profissão docente, Huberman (1995) considera que esse período é um momento ímpar na vida do professor iniciante. É nesse período que os conhecimentos adquiridos durante a graduação são postos à prova e o professor é constantemente desafiado a ensinar seus alunos mesmo diante das múltiplas dificuldades características dos primeiros anos da docência.

Entendemos que a sala de aula é um ambiente múltiplo, que abarca um universo de diversidade em que a graduação nas licenciaturas não consegue enxergar, ou pelo menos, não se propõe a refletir sobre toda essa diversidade,

Uma sala de aula: um professor, vários alunos e alunas, um currículo prescrito por políticas públicas, um currículo praticado pelo professor, currículos vivenciados e produzidos por alunos, um livro didático, uma lista de tarefas... pensares, querereres, sentires... aprendizagens. Quanto de inusitado guarda o submundo de uma sala de aula de matemática? "(CLARETO; SILVA, 2016, p. 936)".

Dois interlocutores da pesquisa apresentam descontentamento com a formação inicial na universidade, afirmam que a formação na licenciatura deixou lacunas, evidenciadas em suas falas do seguinte modo:

[...] eu acho que minha graduação não foi suficiente não principalmente as disciplinas pedagógicas acho que não ajudou muito não. Ajudou, mas não foi suficiente (PI-1).

Não nem um pouco, nem um pouco mesmo quando eu entrei pra fazer licenciatura em matemática eu já tava focado que eu sabia que ia dar aulas para os alunos do ensino fundamental e ensino médio e na faculdade a gente se depara com uma realidade muito diferente [...] (PI-2).

Sendo indagados sobre o aspecto bom e o desagradável da profissão, os professores expõem a satisfação em ver seus alunos prosseguindo no caminho da educação, para eles essa é a maior realização profissional o que dá ânimo para permanecer na carreira docente. Quanto ao aspecto desagradável, a desvalorização e a questão salarial pesam, mas não é condição necessária para abandonar o magistério.

O lado ruim não vejo nenhum lado ruim, o lado financeiro um pouco, mas a gente se acostuma também porque mesmo antes de escolher a profissão a gente já sabia da realidade e a gente sabe que não vai diferenciar muito disso não (PI-1).

Ao serem questionados a respeito da pretensão de permanecerem na profissão docente dois professores responderam da seguinte forma:

Assim eu gosto de atuar como professora, mas se tivesse uma oportunidade de passar num concurso federal ou coisa do tipo eu abriria mão de ser professora pra atuar em outra área (PI-1).

Sim eu pretendo [...] ingressei no mestrado para produzir e poder ajudar os profissionais da base assim como eu acho que não tive uma ajuda quando comecei a lecionar de poder ajudar os novos professores e trabalhar também com a formação de profissionais focados na área da matemática (PI-2).

O professor PI-3 respondeu com convicção que não pretende continuar atuando como professor. Ele destaca os pontos negativos que foram mencionados na entrevista e também como fator principal a questão salarial, o que fica evidente em sua fala:

Infelizmente os pontos negativos da profissão me fazem tender pra outro lado [...] gosto muito de sala de aula, mas a gente precisa ter uma realização melhor financeiramente falando (PI-3)

Dos três professores entrevistados, apenas PI-2 demonstra certeza quanto a sua escolha profissional, enquanto PI-1 mostra interesse pela docência, mas ao mesmo tempo, surgindo uma oportunidade melhor abandonaria o magistério. E PI-3 está certo que buscará outro caminho. Diante dos fatos, podemos refletir sobre como a profissão docente é recheada de discussões importantes que envolvem a maneira de ser de cada professor e de como ele tem um papel essencial na educação. Pires e Beranger (2009) afirmam que além de enfrentar condições adversas de trabalho ao professor de Matemática, “é preciso saber trabalhar com diferenças, re-significar concepções do que significa ensinar, aprender, avaliar, recriar sua prática quase que diariamente, lidar com cobranças de desempenho” (PIRES e BERENGER, 2009, p. 80).

6. CONCLUSÃO

Ficou evidenciado neste estudo que os professores após terem terminado a graduação ainda precisam de auxílio para a execução do seu trabalho docente, principalmente pelo fato dessa etapa não ser suficiente na preparação do futuro docente para a realidade escolar apresentada nos dias atuais. São muitos os desafios a serem enfrentados que podem ser vivenciados por cada docente de maneira diferente. O contexto abordado pelos professores foi composto de inseguranças que foram sendo superadas ao passar do tempo.

O início de carreira é fundamental para determinar a permanência ou não do professor na profissão da docência. Por isso é de grande importância pesquisas realizadas com essa temática para oferecerem um suporte teórico aos professores quando estiverem vivenciando situações difíceis em sala de aula. Buscar meios de se atualizarem de acordo com a realidade escolar encontrada, reparando os erros e corrigindo as práticas é a melhor opção para fornecer uma educação de qualidade para nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

CARNEIRO, R.F.; PASSOS, C.L.B. **As Concepções de Professores de Matemática em Início de Carreira sobre as Contribuições da Formação Inicial para a Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.** Bolema, Rio Claro (SP), v. 23, nº 36, p. 775 a 800, agosto 2010.

CLARETO, S. M.; SILVA, A. A. **Quanto de Inusitado Guarda uma Sala de Aula de Matemática? Aprendizagens e erro.** Bolema, Rio Claro (SP), v. 30, n. 56, p. 926 - 938, dez. 2016.

D'AMBRÓSIO, B. S.; LOPES, C. E. **Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador.** Revista Bolema. Rio Claro, SP. v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015.

DARSIE, M. M. P. **Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem.** Cuiabá, Uniciências, v. 3, p. 9-21, 1999.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995. p. 33-61.

LIMA, A. L.; BELMAR, C. C. **Dificuldades apresentadas por professores de matemática em início de carreira: um estudo exploratório.** Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM, São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016.

MOREIRA, M. A.; MASSONI, N. T. **Interfaces entre teorias de aprendizagem e ensino de ciências/física.** Porto Alegre, Instituto de Física/UFRGS, v.26, n.6, 2015.

PAGANINI, E. L. **Superando (in)seguranças no início da carreira docente.** IX Amped Sul – Seminário em pesquisa da região Sul, 2012.

PIRES, C. M. C.; BERENGER, M. **O fenômeno do mal estar do professor de matemática.** REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática. V4.7, p.78-89, UFSC: 2009.

VASCONCELOS, C. S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2003.

ABSTRACT: This research deals with the theme of teacher training and its main objective is to identify difficulties faced by mathematics teachers in the first years of activity, considering the importance of this period for their professional future, where they will establish interactions by constructing some logics that may become definitive for their teaching actions. The qualitative approach research was developed through semi-structured interviews with teachers with a degree in mathematics, who have until three years of classroom experience. After the data collection, we used the technique of interpretive analysis seeking the understanding of the answers in order to identify the main difficulties of the teachers beginners in the classroom. The data show that the teachers at the end of the degree need help

to carry out their teaching work, mainly because this stage is not enough in the preparation of the future teacher for the reality presented in the present nowadays at school. In this way, there are many challenges that are faced that can be experienced by each teacher in a different way. The context addressed by the teachers was composed of insecurities and challenges. It was also verified that the beginning of career is fundamental to determine the permanence or not of the teacher in the profession of teaching.

KEY WORDS: Early career, Teacher training, Mathematics teaching and learning.

CAPÍTULO XVII

PERCEPÇÕES DE PEDAGOGOS (AS) EM RELAÇÃO ÀS SUAS QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS AO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS CONSIDERADAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Ellen Rose Galvão Helal
Thelma Helena Costa Chahini**

**PERCEPÇÕES DE PEDAGOGOS (AS) EM RELAÇÃO ÀS SUAS QUALIFICAÇÕES
PROFISSIONAIS AO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS CONSIDERADAS PÚBLICO ALVO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Ellen Rose Galvão Helal

Universidade Federal do Maranhão

São Luís - MA

Thelma Helena Costa Chahini

Universidade Federal do Maranhão

São Luís - MA

RESUMO: O artigo descreve as percepções de Pedagogos (as) em relação às suas qualificações profissionais para o atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial. Realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva em duas instituições de Educação Infantil, sendo uma instituição da rede pública e uma particular de São Luís/MA. Os participantes foram onze docentes do sexo feminino, graduadas em Pedagogia. Empregou-se na coleta de dados a observação não participante e entrevistas semiestruturadas com um roteiro contendo sete questões relacionadas à formação continuada e à capacitação para o processo ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais específicas. Os resultados sinalizam que durante a formação inicial e continuada das pedagogas, o conteúdo e a carga horária destinados às disciplinas de Educação Especial são insuficientes em relação ao atendimento de crianças com deficiência e/ou com necessidades específicas. Os estágios obrigatórios não contemplam instituições que possuem crianças consideradas público alvo da Educação Especial. Os saberes dessas profissionais, em relação à operacionalização dos direitos das referidas crianças são poucos, e a maioria delas não se sente preparada para trabalhar com o público em questão. Enfatiza-se que a formação inicial do (a) Pedagogo (a) para dar conta do processo ensino-aprendizagem de crianças consideradas, público alvo da Educação Especial, embora tenha passado por muitas reformulações desde a sua instituição, deve ser revista e readequada às reais necessidades desse público, tanto no que compete a carga horária das disciplinas de educação especial e/ou afins, quanto aos estágios obrigatórios em instituições que possuam crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Educação Especial. Crianças. Necessidades educacionais específicas.

1- INTRODUÇÃO

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008) as instituições de ensino devem promover o atendimento educacional especializado aos discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, bem como o corpo docente deve estar capacitado para o processo ensino-aprendizagem dos referidos alunos.

Ser docente no contexto da inclusão requer uma formação inicial e continuada voltada para o processo ensino-aprendizagem de discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, e isso requer mudanças de atitudes em relação à prática pedagógica, respeito às diferenças individuais, bem como desconstrução de mitos, estigmas e preconceitos sobre o potencial humano das pessoas com necessidades educacionais diferenciadas.

Nesse sentido, Freitas (2006) ressalta que um dos grandes desafios dos cursos de licenciatura é a elaboração de um currículo que desenvolva nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos em relação ao processo ensino-aprendizagem de discentes com necessidades educacionais específicas.

Sendo assim, importante registrar que mesmo com a formação estabelecida por Lei, as matrizes, currículos e formação pedagógica não contemplam maiores conhecimentos, teórico-práticos, para o atendimento de pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas instituições de ensino públicas e/ou privadas visto que, na maioria das vezes, esses profissionais têm que buscar por maiores conhecimentos na área da Educação Especial/Inclusão, após suas graduações.

Segundo os estudos de Vitaliano (2007) a formação docente deve ser pensada de modo a contribuir para que esses desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida com as exigências do contexto atual.

Assim, Pletsch (2009) enfatiza que, de maneira geral, as licenciaturas não estão dando conta de formar e/ou qualificar os futuros docentes para o contexto da inclusão de discentes com necessidades educacionais específicas.

Diante dos fatos, faz-se urgente que os Cursos de formação docente abarquem, com maior afinco, matrizes curriculares no contexto da Educação Especial e do Paradigma da Inclusão, formando docentes qualificados, que corroborem de fato para que o processo educacional de crianças consideradas público alvo da educação especial se efetive, de maneira eficaz, na Educação Infantil. Nesse contexto, questiona-se: quais as percepções dos Pedagogos (as) em relação às suas qualificações profissionais para o atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial?

Para dar conta de responder ao problema elencou-se como objetivo geral conhecer as percepções dos Pedagogos (as) em relação às suas qualificações profissionais ao atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial. E os objetivos específicos compreenderam: verificar se os conteúdos e estágios do curso de Pedagogia contribuem para o trabalho com crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação; conhecer quais saberes os profissionais da Pedagogia possuem em relação ao atendimento de crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação; descrever as percepções dos Pedagogos (as) em relação às suas qualificações profissionais ao atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial.

2- METODOLOGIA

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva em 2 instituições de Educação Infantil em São Luís/MA, sendo uma pertencente à rede pública municipal e outra à rede particular. Os participantes foram 11 Pedagogas que trabalham na Educação Infantil. Dentre essas, 5 possuem especialização em Psicopedagogia, 1 em Educação Especial e 5 possuem apenas graduação em Pedagogia. O critério de inclusão dos participantes foi serem pedagogos (as), estarem trabalhando com crianças consideradas público alvo da educação especial no mínimo há um ano e quererem participar da pesquisa.

Os instrumentos para coleta de dados foram observação não participante e entrevistas semiestruturadas, aplicadas por meio de um roteiro contendo 7 perguntas. Os dados foram coletados dentro das instituições pesquisadas levando-se em consideração os critérios envolvendo seres humanos.

3- RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos por meio das observações e das entrevistas semiestruturadas, seguidos das análises e discussões que se fizeram necessárias.

Ao serem questionadas sobre quais eram seus entendimentos em relação ao público alvo da Educação Especial, 3 participantes (27%) enfatizaram que o referido público necessita de um melhor atendimento por parte do professor, que na maioria das vezes, se encontra despreparado para atender a clientela da educação especial; 2 (18%) participantes, por trabalharem especificamente em sala de recursos (P3 e P11), disseram que são crianças com transtornos diversificados, síndromes de Down e autismo; 2 (18%) relataram que são os que possuem deficiência física; 2 (18%) não definiram a que público se destina, mas enfatizaram que é um público crescente nas redes de ensino; 1 (9%) relatou que a Educação Especial é muito confundida com assistencialismo e 1 (9%) respondeu que é um público que necessita de atividades adaptadas.

Os dados demonstram que, no geral, as participantes não estabelecem um conceito ou uma identificação específica sobre público alvo da educação especial, mesmo por aqueles que possuem uma especialização voltada para a área da Educação Especial e/ou da Psicopedagogia (P2, P3, P6, P8 e P11), tornando assim, os relatos superficiais, se considerado a objetividade do questionamento.

Nesse sentido, faz-se importante acrescentar que, ainda que seja unânime a necessidade de qualificação mais aprofundada do pedagogo a fim de que o referido público seja efetivamente atendido, principalmente em virtude de suas especificidades, tais aspectos não têm sido contemplados em sala de aula, embora seja crescente o número de crianças que integram esse grupo e que tem chegado à rede de ensino, independentemente de ser particular e/ou pública, não encontrando atendimento que viabilize seu aprendizado, bem como seu desenvolvimento.

Em relação ao assunto abordado, Chahini (2010, p. 45) enfatiza que a inclusão é “[...] uma necessidade real, lógica e inadiável. E a discriminação em relação aos alunos com deficiência, constitui uma violação de seus direitos à educação.”

Nesse sentido, cita-se Antunes (2008, p. 16) por ressaltar que “é necessário reconhecer que a inclusão implica uma reestruturação das escolas e a necessidade de implementação de uma pedagogia voltada para a diversidade e para as necessidades específicas do aluno em diferentes contextos.”

Em relação ao questionamento se estudaram e aprenderam em suas formações iniciais sobre crianças consideradas público alvo da Educação Especial, no caso, crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, 7 (63%) disseram que embora tenham visto sobre o assunto, isso ocorreu de forma superficial, fragmentada e, que houve muita teoria e pouca prática; 3 (27%) participantes foram enfáticos ao responderem que não; apenas 1 docente (10%) informou que sim.

Os dados revelam que, embora algumas tenham tido disciplinas de Educação Especial, essas demonstram desalento quanto à sua brevidade e superficialidade, assim como, a teoria não condizer com a prática. Verificou-se, também, que a formação pedagógica, quer seja pública ou privada, apresenta certa debilidade em relação à Educação Especial, visto que as matrizes curriculares de vários cursos contemplam a disciplina de Educação Especial muito superficialmente.

As questões que envolvem a Educação Especial merecem maior atenção no âmbito da formação pedagógica, visto que a maioria dos conhecimentos adquiridos pelas participantes sobre a temática, foram adquiridos por meio de especializações que algumas fizeram e, mesmo assim, diante de todos os questionamentos, observa-se uma certa titubeação em conceituar, bem como em conceber uma determinada concepção sobre o assunto abordado.

Sendo assim, percebe-se que a teoria é de extrema relevância, mas, o contato, a prática faz muita diferença na operacionalização dos princípios da inclusão. No contexto, Antunes (2008), esclarece que muitas dificuldades vivenciadas durante o processo ensino aprendizagem ocorrem devido à falta de capacitação docente em necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, a pedagogia possui como inerente e em sua totalidade algo bem mais amplo, mais globalizante, pois de acordo com Libâneo (2010, p. 29-30), “ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, diretriz orientadora da ação educativa”.

Quando foi perguntado se durante suas graduações os conteúdos, bem como a carga horária destinada à Educação Especial, foram suficientes à capacitação ao trabalho com crianças consideradas público alvo da Educação Especial, as docentes foram unânimes ao afirmar que a carga horária e o conteúdo não foram suficientes. Conforme seus relatos, a seguir:

Não. Isso é muito precário (P1);

Definitivamente não. Na minha época de faculdade eu tive no final do período uma disciplina que era eletiva (P2);

Não. Antes da formulação do MEC não era tão enfática (P3);
Não (P4);
Não. A cadeira deveria ser mais ampla (P5);
Não. Tanto que quando eu comecei a trabalhar recebi uma criança com síndrome de Down e tive que buscar meios para lidar com ela (P6);
Considero a carga horária insuficiente. A Educação Especial é uma área que necessita de uma atenção especial (P7);
Não (P8);
Não. Trinta horas e só teoria é pouca. Não tenho como lidar com uma criança só com a minha graduação não (P9);
Não é suficiente, muito fragmentada. A maioria das informações que tenho, de como lidar, como trabalhar foram adquiridas através de cursos de extensão, de congresso e até mesmo de formações continuadas onde trabalho (P10);
Não foi suficiente. Quanto a habilitar, tenho buscado por conta própria (P11).

Conforme verifica-se, os dados sinalizam unanimidade nas respostas quanto ao “não, não são suficientes”. Nesse sentido, embora o curso de Pedagogia tenha tido sua duração e carga horária instituídas por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2002, nada é definido acerca das disciplinas assim como, a uma carga horária específica atribuída para a educação dos que possuem necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2002).

Sobre o exposto, Godoffredo (1999) informa que os cursos de formação de professores devem ter como um de seus objetivos criar uma “[...] consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz. ” Logo, aponta-se como essencial a possibilidade de revisão das horas e disciplinas que abordem, especificamente, a Educação Especial durante a formação acadêmica, pois as disciplinas que envolvem esse público geralmente são de 60 horas o que torna inviável até se conhecer as tantas dificuldades, transtornos e problemas que de uma forma ou de outra interferem diretamente no aprendizado e desenvolvimento do aluno com necessidade educacional específica.

Em relação ao questionamento se os estágios obrigatórios, durante a formação inicial, foram realizados em instituições que tinham crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação, 6 (54%) das participantes disseram não; 2 (18%) afirmaram que sim, mas sem acesso às crianças; 2 (18%) também afirmaram que sim mas, sem desenvolver um trabalho específico em sala de aula com essas crianças e 1 (10%) relatou que sim mas, que foi um grande desafio. De acordo com os depoimentos, a seguir:

Não (P1);
Não. Eu estagiei na época com jovens e adultos e nas salas em que estagiei não tinha nenhum com deficiência (P2);
Não. O estágio era voltado para a sala de ensino regular (P3);
Nós tivemos os estágios, mas não foram destinados às crianças com deficiência (P4);

Nas escolas onde passei nos meus estágios eu não presenciei nenhuma criança com nenhum desses tipos de deficiências, mas, as escolas tinham salas de apoio (P5); Sim. Mas também aquela questão, não sabendo trabalhar com aquela criança. Ai a criança ficava... E, não, não te preocupa com ela por que ela é especial e pode ficar andando na sala. É cruel (P6); Não (P7);

Fiz um estágio na faculdade. Eu tive pouco acesso à criança com deficiência que era uma deficiente física (motora) e uma mental, e aquilo me desafiou muito por que eu não estava preparada para agir com elas (P8);

Eu cheguei a ir em uma escola que tinha crianças com deficiência, mas eu não fiquei em nenhuma sala onde elas estava (P9);

Tive sim, os estágios com crianças que apresentavam esses transtornos só que elas não tinham o acompanhamento do tutor que a gente sabe que é necessário em sala de aula. Eles ficavam à margem do processo, então, apenas ocupavam um lugar em sala de aula (P10); Não (P11).

No contexto, faz-se importante ressaltar que, nos documentos legais que instituem a formação pedagógica para a educação básica, nada apresentam em específico no que diz respeito à Educação Especial, tão pouco tratam do estágio em salas de aula que tenham crianças consideradas público alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, é relevante ressaltar que no contexto do século XXI, não dá mais para negligenciar a formação docente em relação ao processo ensino-aprendizagem dos discentes considerados, público alvo da Educação Especial.

Quanto ao questionamento de como se sentiam em relação às suas qualificações profissionais para trabalhar com crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação: 5 (45%) participantes disseram que não se sentiam preparadas; 4 (35%) relataram que buscavam qualificação constante; 1 (10%) afirmou que mesmo após a graduação e trabalhando com esse público não se sentia preparada, e 1 (10%) disse que mesmo após a graduação e a especialização não se sentia preparada, conforme os relatos a seguir:

Não. Tem que aprender muito a pessoa que trabalha com esse tipo de criança e deve ser altamente habilitada (P1);

Qualificada cem por cento não. O primeiro diagnóstico acaba sendo sempre do professor (P2);

No geral nunca se está preparada para o que a gente vai encontrar na sala de recurso, então isso requer um estudo mais aprofundado, uma formação, busca de conhecimento para que a gente possa estar, não diria cem por cento, por que a cada dia há uma situação diferente (P3);

Apesar de eu trabalhar com criança dentro da minha sala que tem esses transtornos, tem as deficiências e tem também altas habilidades/superdotação, é um desafio que eu já estou há três anos com ele e não me sinto preparada (P4);

Acredito que hoje, eu diria que não estou preparada (P5);

Assim que eu terminei a pós, eu imaginei que eu tivesse um pouco, mas aí, a cada dia eu percebo que eu não sei nada. Os pais estão cada vez mais informados (P6);

Não me considero qualificada para trabalhar com tal público (P7);

Se sentir qualificada é algo muito desafiador. Devemos buscar constantemente, pois a cada dia os termos mudam, as propostas mudam... Por buscar informações, hoje me sinto mais preparada que na época da graduação (P8);

Não. Tenho muito o que aprender ainda e a escola não dá suporte para se desenvolver um trabalho com esse público (P9);

Dependendo do processo em que a criança esteja dependendo da necessidade que ela apresente, talvez sim... Outras talvez não estejam dentro do nosso poder teórico e por isso deve-se buscar conhecimento sempre (P10);

A gente tenta desenvolver um bom trabalho, mas é a questão da gente está sempre buscando estudar, buscando ler, conhecer. Estou sempre em busca de me qualificar (P11).

É interessante ressaltar que nos relatos, o não preparo é unânime e evidente, isso é extremamente sério diante do contexto educativo atual, embora as que estão em campo afirmem estar em busca constante por conhecimento tendo a teoria um papel primordial para a prática.

Nesse sentido, os dados convergem com os encontrados por Menezes (2008) que, ao pesquisar docentes de uma instituição municipal de ensino fundamental de São Paulo, em que constatou que a formação inicial dos docentes pouco ou quase nada contemplava o processo ensino-aprendizagem de discentes com necessidades educacionais específicas.

No contexto, Costa (2015) ressalta que a inclusão de discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas demanda uma formação docente para além da reprodução de modelos pedagógicos, no sentido de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem deles por meio da autonomia e por intermédio de experiências pedagógicas inclusivas.

Sobre o que tinham a dizer em relação ao processo de qualificação do Pedagogo ao atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial, 6 (54%) participantes disseram que a faculdade deveria abarcar a Educação Especial com mais ênfase; 4 (36%) relataram que o pedagogo deve buscar conhecimento para além da graduação e 1 (10%) falou que já devia estar ocorrendo uma reformulação dos currículos acadêmicos a fim de atender à inclusão.

Percebe-se que os pontos de vistas são genuínos, contudo, uma boa parte converge para um único ponto, o de que o pedagogo nunca deixe de buscar por maiores conhecimentos a fim de que consiga desenvolver um bom trabalho com o público alvo da Educação Especial e, volta-se a apontar para o mesmo ponto – formação/qualificação.

No contexto, importante lembrar o Parecer CNE/CP n° 9/2001, ao assegurar que deve haver inclusão desde a educação básica para que haja inclusão do discente com necessidades educacionais específicas, e “isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos” (BRASIL, 2001, p. 26).

Nesse sentido, Deimling (2013), enfatiza que um fator que pode dificultar a efetivação da inclusão é uma formação inicial fragilizada em relação aos

conhecimentos básicos sobre o processo ensino-aprendizagem em discentes com necessidades educacionais específicas.

Como verificado, a educação continuada e/ou a qualificação profissional foram ressaltados como algo imprescindível à operacionalização do atendimento educacional ao público alvo da Educação Especial. Portanto, os cursos de formação inicial de docentes, no contexto da inclusão, devem adequar seus currículos às novas exigências educacionais, bem como capacitar os discentes e/ou futuros docentes para o trabalho com a diversidade.

4- CONCLUSÃO

Diante do contexto, em que foi investigado quais as percepções dos Pedagogos (as) que trabalham com a Educação Infantil, em relação às suas qualificações profissionais ao atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial, foi verificado que o conteúdo e a carga horária destinados às disciplinas de Educação Especial, são insuficientes em relação ao atendimento de crianças com deficiência e/ou com necessidades específicas, bem como, os estágios obrigatórios não contemplam instituições que possuem crianças consideradas público alvo da Educação Especial.

Verificou-se, também, que os saberes desses profissionais, em relação à operacionalização dos direitos das referidas crianças são poucos e, que, a maioria delas não se sente preparada para trabalhar com o público alvo da educação especial.

As professoras, em uma tentativa de trabalhar com crianças com necessidades especiais, buscam, constantemente, por meio de especializações e/ou de formações continuadas, conhecimentos pertinentes e necessários, visando auxiliar essas crianças, no contexto de suas práticas docentes.

Quanto ao processo de inclusão de crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação, embora tenham o atendimento educacional especializado amparado por Leis, inclusive por órgãos internacionais, sabe-se que sua operacionalização se encontra aquém das perspectivas. As razões perpassam por problemas estruturais, metodológicos, atitudinais, bem como pela formação inadequada da maioria dos profissionais da educação em relação às necessidades educacionais específicas do público alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, faz-se importante enfatizar que a formação inicial do (a) Pedagogo (a) para dar conta do processo ensino-aprendizagem de crianças consideradas público alvo da Educação Especial, embora tenha passado por muitas reformulações desde a sua instituição, deve ser revista e readequada às reais necessidades desse público, tanto no que compete a carga horária das disciplinas de educação especial e/ou afins, quanto aos estágios obrigatórios em instituições que possuam crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas.

Portanto, como o Curso de Pedagogia se estende a oito períodos, é pertinente existir a cada período, disciplinas que contemplem as necessidades específicas das crianças consideradas público alvo da Educação Especial, assim como considerar os estágios obrigatórios um momento para se operacionalizar a práxis pedagógica e, assim, proporcionar um melhor atendimento profissional às crianças com necessidades educacionais específicas.

É importante considerar que, por suas especificidades, a Educação Infantil é de grande relevância ao desenvolvimento das crianças pequenas, e em se tratando das que apresentam necessidades específicas, o processo se torna mais desafiador, visto que as instituições educacionais devem proporcionar condições adequadas ao atendimento especializados às referidas crianças.

No contexto, enfatiza-se que, mesmo com todas as conquistas, até então adquiridas, as barreiras materiais e atitudinais ainda precisam ser transpostas para que crianças com deficiência e/ou com necessidades específicas, possam ser efetivamente atendidas em igualdade de oportunidades que as crianças sem as referidas necessidades.

Sendo assim, é de suma importância que os órgãos competentes da educação revisem as matrizes curriculares do curso de Pedagogia no que diz respeito ao público alvo da Educação Especial a fim de que sejam atendidas suas reais necessidades educacionais.

Por fim, espera-se que este estudo contribua com maiores conhecimentos e/ou reflexões em relação à operacionalização de ações efetivas acerca da formação do profissional da educação, no caso, o Pedagogo (a), de forma que venha atender às reais necessidades de evolução, desenvolvimento e aprendizagem do público alvo da Educação Especial, pois o tema por si é inesgotável e admitirá sempre novos olhares.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC. Brasília – DF, 2008.

_____. Parecer CNE/CP nº 9, 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2001. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. Parecer CNE/CP nº 2, 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação

Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 mar 2002. Seção 1, p. 9.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2016.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da universidade federal do maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, 2010. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/chahini_thc_do_mar.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

COSTA, Valdelúcia Alves da. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob égide dos direitos humanos. In.: (orgs) SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção educação em direitos humanos).

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**. v. 17, n. 3, set/dez 2013. Disponível Em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.173.08/3815>>. Acesso em : 11 set. 2016.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a inclusão inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. P. 161-181.

GODOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Como formar professores para uma escola inclusiva?. In.: **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. (Série de Estudos. Educação a Distância, v.9). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES, Maria Aparecida de. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. Tese (Doutorado em Educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In.: **Educar em Revista**. Educ. ver., nº 33. Curitiba, 2009.

VITALIANO, C. R.. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2007. V.13, n. 3, set/dez, p. 399414.

ABSTRACT: The article describes how Pedagogues perceptions regarding their qualifications for the care of children considered Special Education target audience. An exploratory, descriptive research was carried out in two institutions of Early Childhood Education, being an institution of the public network and a private one of São Luís, city in State of Maranhão. The participants were eleven female teachers, graduated in Pedagogy. It was used in the data collection a non-participant observation and semi-structured interviews, with a script containing seven questions related to continuous training and the capacity for the teaching-learning process of children with specific needs. The results notify that during the initial and continuous training of pedagogues, the content and a workload for the disciplines of Special Education are insufficient in relation to the attendance of children with disabilities and / or with specific needs. The compulsory internships do not include institutions that have children considered as Special Education target public. These professionals' knowledge, regarding to the operationalization of children's rights are few, and most of them do not feel prepared to work with the public in question. It is emphasized that Pedagogues' initial education to manage with the teaching-learning process of children considered the target audience of Special Education, although it has undergone many reformulations since its institution, must be reviewed and adapted to the needs of this public, both in terms of the hours of special education and / or related subjects, and in the compulsory traineeships in institutions that have children with disabilities and / or with specific educational needs.

KEYWORDS: Teacher training. Special Education. Children. Specific Educational needs.

CAPÍTULO XIII

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE (2014-2024): PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO

**Saulo José Veloso de Andrade
Patrícia Cristina de Aragão Araújo
Antônio Roberto Faustino da Costa**

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE (2014-2024): PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO

Saulo José Veloso de Andrade

Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) – João Pessoa -PB

Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Programa de Pós Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB) –
Campina Grande -PB

Antônio Roberto Faustino da Costa

Programa de Pós Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB) –
Campina Grande -PB

RESUMO: A formação de professores tem sido discutida amplamente nos debates que se afluem no ambiente educacional, como um dos problemas mais recorrentes a serem superados no espaço escolar e que é um elemento fundante para o processo de transformação pela qual as escolas necessitam alcançar. O presente artigo busca refletir sobre a formação de professores a partir das metas 14, 15 e 16 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Neste estudo discutimos a formação docente à luz das políticas educacionais e dos trabalhos desenvolvidos por Bauer e Severino (2015); Freitas (2014); Saviani (2009) dentre outros que consubstanciam nossas discussões. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como corpus de análise o PNE como referência para empreender correlação entre a proposta do plano, sua vicissitude, formação docente e seus múltiplos desafios cotidianos no contexto escolar. Compreendemos a partir das reflexões elencadas neste trabalho que o tema aqui desvelado é tratado ainda de forma simplista no PNE, cujas metas e estratégias são frondosas para o momento que vivemos, principalmente por uma mensuração ousada, a qual requer um denso investimento financeiro, face aos poucos recursos que são destinados à educação brasileira. Diante do cenário que evidenciamos, destacamos a necessidade de repensar tais metas, numa perspectiva dialógica tendo como eixo fundante de avaliação e análise à realidade social dos sujeitos que delas se apropriarão, mas, todavia, dos recursos que se dispõe, pois, deste modo estaremos de fato, conseguindo avançar no processo de formação docente, que corrobora para melhoria da educação básica ofertada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, Plano Nacional de Educação, Educação Básica.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, ao pensarmos a educação, devemos considerar as questões que estão assentadas no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) tendo em vista que este é um instrumento balizador do sistema educacional a partir dos conteúdos presentes nas metas e suas tessituras uma vez que estas sinalizam para a melhoria da educação. Temos como balizas para pontuar nossas reflexões as metas 14, 15 e 16 que abarcam a formação de professores. Partindo deste

cenário, empreendemos um estudo bibliográfico e documental observando às políticas públicas elaboradas para o campo da educação, a exemplo do PNE, aborda a temática da formação docente a partir das metas propostas. Neste estudo, discutimos a formação docente à luz das políticas educacionais e dos trabalhos desenvolvidos Bauer e Severino (2015); Freitas (2014); Saviani (2009) dentre outros consubstanciam nossas discussões.

Tal estudo valida-se pela necessidade de compreender como a problemática da formação docente foi posta e como a mesma desvela-se no documento em voga, além das interfaces deste movimento à luz de muitos autores. Este estudo emerge como um elemento substancial para alavancar um debate que aponte para uma melhor percepção deste aspecto crucial para impulsionar a educação face a qualidade do ensino ofertado.

Deste modo, o presente artigo tem como principal objetivo analisar sobre a formação de professores, usando como ponto de partida os ditames oficiais preconizados no PNE e que substanciam a educação no momento contemporâneo. Alinhado a este movimento, buscamos ao longo do presente trabalho, descrever as metas analisadas apontando para as interfaces que as mesmas sinalizam no contexto dos (des)caminhos na busca pela qualidade da educação ofertada.

O artigo está didaticamente dividido em duas partes e uma consideração final, além das referências. Na primeira parte “O PNE e a formação de professores: aproximação necessária” fazemos um passeio pelas metas que destacamos anteriormente, dialogando com os autores que situam a questão em voga. Não deixando de situar essa relação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96, no que tange ao processo de formação dos educadores. Na segunda parte “Formação docente e singularidades” onde, buscamos discutir a formação docente a luz dos principais elementos que assentam esse aspecto primordial para melhoria da educação.

Dando continuidade apresentamos as considerações finais, espaço que comunga nossas percepções acerca do tema em questão, espaço que imprime a problemática vislumbrada e as interfaces desenhada acerca da mesma, partindo do olhar dos autores que usamos durante a escrita do presente artigo.

O PNE E A FORMAÇÃO DE DOCENTE: APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

Uma década, esse é o espaço temporal na qual situa-se o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), artefato que surge em resposta ao que está preconizado no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, cuja metas sintetizam a multiplicidade na qual a educação está envolvida, desveladas a partir das seguintes diretrizes,

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para

o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014)

Partindo do exposto, percebemos a dimensão que o PNE assume diante dos problemas que assolam o campo educacional brasileiro, com o objetivo de minimizar ou até mesmo erradicá-los. Dentre os problemas mais recorrentes, a formação docente emerge como um aspecto singular no PNE bem como tantos outros documentos, como a própria LDB que prerroga sobre o tema em voga, propondo avanços nesse processo que desagua em ações de melhoria das práticas pedagógicas, articulando para a resolução dos problemas relacionados ao contexto do ensino aprendizagem.

Posto isto, apresentamos a Meta 14 que propõe “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” essa meta que parece discreta do ponto de vista dos números que mensura, considerando a dimensão geográfica do Brasil, nos atenta para uma questão ainda mais preocupante, o financiamento desta ação, visto que os recursos destinados à educação já tem origem e destino certos.

Sobre o aporte financeiro das metas preconizadas no PNE, Bauer e Severino (2015, p.13-14) reforçam que;

[...] temos um conjunto de metas que estão associadas ao financiamento educacional e, mesmo não desconsiderando a importância dos recursos alocados em torno do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), remetem as suas maiores expectativas para os recursos provenientes dos royalties e das reservas petrolíferas do Pré-Sal e da aplicação de uma significativa porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB), embora reservar e aplicar 10% do seu montante da educação seja uma coisa muito difícil de se realizar sem a permanente mobilização da sociedade pressionando por esse fim.

E visível que os recursos que cobrirão as metas apresentadas no PNE vigente é na verdade uma expectativa, elemento que põe em cheque o cumprimento destas ações, favorecendo ao processo de replanejamento reforçando os velhos e conhecidos problemas da educação brasileira como o acesso aos cursos de pós graduação, a nível de mestrado e doutorado, face as famigeradas vagas que as Instituições de Ensino Superior oferta pelos parques numerários que percebem das instituições mantenedoras.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar e analisar o PNE numa perspectiva crítica, visto que, muitas metas se quer sairão do papel, considerando a necessidade

de uma boa margem de recursos. Esse processo inquieta estudiosos, mas também nos preocupa, pois o acesso a esse nível de ensino que possibilitaria um avanço significativo da qualidade da educação pelo viés da formação, está cada dia mais afunilado, não dialogando com a ideia tecida no documento final do PNE. Compreendemos que há necessidade de se observar a realidade educativa dos docentes que estão atuando na escola e de que modo através das ações propostas pelo PNE, há um alcance na vida de professores e melhoria no seu processo de trabalho.

Contudo, observamos que o documento mesmo primando por dar suporte ao trabalho docente, este ainda necessita ser melhor desenvolvido na prática, se teoricamente esta política pública propõe mudanças na formação docente isto não ocorre na vida cotidiana do docente na escola. Isso nos dá a ideia e nos aponta a inconsistência entre o que está contido em tal documento e o que acontece na prática. Desse modo, a escola e os sujeitos que dela fazem parte continuam aquém das ações dicotômicas vislumbradas pelo Estado na maioria das suas proposituras.

Seguindo as concepções fragmentadas que o Estado tem assumido face as questões que afloram no contexto educacional, sobretudo, no que concerne a formação de professores, nos detemos em equalizar os aspectos contidos na Meta 15 do PNE que reforça o ideário de;

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

O exposto mostra literalmente o que a Lei de Diretrizes e Bases - LDB já preconiza desde a década de 1990, reforçando assim, o aspecto fragmentador que as políticas e ações estatais apontam. Na prática quase vinte anos depois o plano decenal, ainda requer formalizar um aspecto que nem a lei que o instituiu conseguiu o fazer. Deste modo, tal prática empreende a linha circular que estamos traçando no campo educacional. Essa tessitura está assentada no Art 62 da LDB, destacando que,

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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Imprime nas tessituras supracitadas, a falta de organização entre as ações que o Estado lança e as leis que regulam o campo educacional, ou seja, vivemos um contexto educacional que requer pensar a escola, onde pensar e repensar a educação é fazer uma roupagem dos aspectos que já discutimos em tempos atrás e que a essa época já deveriam ser vencidos.

Pensar o novo na educação brasileira parece-nos algo bem distante, pois existe diante de uma ligeira análise uma dívida do Estado em aplicar o que está assentado na lei. Deste modo, vencer essa pauta é nosso grande desafio, pois, estamos lendo e relendo textos antigos num novo momento, fazendo a estes apenas ajustes e não conduzindo-os para uma prática transformadora elemento fundante para a educação brasileira.

Deste modo, o PNE só imprime um novo olhar na formação de professores, buscando proporcionar através da implementação de suas metas que tem como tema central a formação docente, a estreita relação entre as teorias apresentadas e as práticas desveladas nas escolas, principalmente quando nos remetemos a formação continuada/formação em serviço. Acerca dessa relação Scheibe (2010, p.988-989) comunga que;

O PNE tem como uma das suas tarefas primordiais aprofundar a articulação da formação inicial com a formação continuada, o que envolve destacar a busca constante da relação entre os locais de formação, sistemas de ensino e escolas básicas. Destaca-se nesta articulação o papel dos centros, institutos e faculdades de Educação.

Apresenta-se uma outra problemática a atuação das Instituições de Ensino Superior – IES, que não conseguem dar conta da formação dos docentes, face as questões que situamos ao longo do artigo, principalmente no que tange a questão financeira. Seguindo nossas análises, destacamos a Meta 16 do PNE que destaca o seguinte:

Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Todavia, trata-se de uma meta ousada, visto que, o percentual é bastante elevado para o modelo de formação em nível de pós-graduação vigente no Brasil. observamos que nem sempre é possível aos profissionais que atuam na educação básica, terem acesso a uma formação tipo pós-graduação, visto que lhe são apresentados múltiplos desafios, entre os quais destacamos a ausência de recursos para proventos de sua pós-graduação e comprometimento por parte das Secretarias de Educação municipais e estaduais em garantir a tal docente, de forma consistente, sua formação continuada, numa pós-graduação. Na realidade o que se identificou é que surgem inúmeras dificuldades para promoção desta formação, o que vem ferir diretamente as proposições contidas nesta meta.

Posto isto, tecemos um debate acerca da qualidade da formação docente, pois tal anseio empreende-se numa perspectiva de transformação da escola, algo singular no contexto atual. Sobre esse cenário Freitas (2014, p.428) preconiza que;

Tratar, portanto, dos desafios para as políticas de valorização e formação docente em nosso país significa tomar como ponto de partida a concepção progressista de projeto educativo, a partir da qual a formação com

qualidade elevada de pedagogos, educadores e professores está estreitamente vinculada à educação básica e à escola pública, às suas condições concretas e materiais atuais e ao seu pleno desenvolvimento, e às possibilidades de uma educação emancipadora para nossas crianças, jovens e adultos na construção de uma sociedade justa, igualitária e socialista como futuro.

Os valores postos acima reforçam em tese as mudanças pelas quais as propostas de formação continuada devem sofrer para que, na prática, dialogue com a realidade da escola e mais que isso, com os imperativos da sociedade.

Deste modo, a formação de professores na perspectiva posta no PNE deve-se revestir das particularidades, pois cada sujeito, escola ou rede é única, considerando esse movimento a formação docente deve ser revestida destas interfaces, para que partindo dessa mudança possa avançar de forma significativa no processo de transformação social, pela qual a escola contemporânea anseia.

PERSPECTIVAS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente ainda preconiza um debate afluído, em virtude dos modelos que são revelados e pelas diferentes instituições e que muitas vezes se quer dialogam com a realidade escolar onde os docentes estão inseridos, e desenvolvem suas práticas pedagógicas. Não há, no geral, uma correlação entre o que se propõe para a formação e o que ocorre no cotidiano da escola, tal distanciamento, gera incongruências entre as ações que são movidas na escola pelo professor e a efetivação das políticas educacionais na melhoria da formação continuada deste profissional.

Partindo dessa premissa, faz-se necessário compreender esse cenário emergente da educação brasileira. Para tanto, é importante perceber as questões que envolvem o processo de elaboração, execução e avaliação das propostas de formação de professores no contexto atual. Acerca desse cenário Saviani (2009, p.153) diz que,

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

Deste modo, um dos grandes gargalos evidenciados quando retomamos um debate sobre formação docente, são as questões de cunho financeiro, elemento singular no processo de financiamento das ações voltadas para a formação de professores, principalmente a continuada ou em serviço, que tem suas ações

cunhadas pelo Estado. Considerando as tessituras supracitadas, revela-se uma proposta antagônica, ou seja, a educação vislumbrada como prioridade, mas todavia, é visível a política da redução dos recursos.

Isso reforça a preocupação que se tem com os processos desencadeados a partir da formação continuada, cujo objetivo é dotar o professor de mecanismos capazes de superar as mazelas que circundam a educação. Sobre isso Altenfelder (2005, s/p) coaduna que, “para realizar seu trabalho docente é preciso que o professor se aproprie constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas”, daí a nomenclatura bastante usual, formação em serviço.

E preciso que as formações sejam articuladas partindo da própria realidade onde o docente está inserido, associada ao contexto atual para que se possa intervir de maneira significativa no processo de ensino aprendizagem dos discentes.

Nesse movimento de formação docente, Gatti (2003, p.6) destaca que;

Só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e de trabalho daqueles que participarão do processo formativo.

Esse contínuo de ações assegura uma formação eficaz, capaz de sanar não só as ausências da formação inicial que são incipientes para acompanhar os avanços que vivenciamos de forma ascendente, mas todavia, fazer jus aos imperativos dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Asseverando esse aspecto, o relatório intitulado: Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, da Fundação Victor Civita (2011, p.13) assegura que;

Uma ideia bastante arraigada na Formação Continuada é a de que ela se faz necessária em razão de a formação inicial apresentar muitas limitações e problemas, chegando, em muitos casos, a ser de extrema precariedade. Nesse sentido, a Formação Continuada decorre da necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente. Em outras palavras, defende-se que a Formação Continuada precisa formar um professor carente de conhecimentos gerais e pedagógicos e com poucas habilidades didáticas. Segundo os defensores desse modelo de “déficit”, a situação agrava-se diante das demandas educacionais de sociedades tão complexas, levando à necessidade de estabelecer políticas amplas e bem pensadas de formação docente, tão central ela é para a melhoria da qualidade da Educação.

Daí, reforçamos a ideia de que a qualidade da educação perpassa de maneira significativa pelas ações de formação docente, pelas quais os professores almejam de forma incansável. Isso também traduz-se no sinônimo de valorização, que muitas vezes é visto apenas no campo do reajuste salarial, esquivando-se da ideia que os

docentes necessitam de um robusto conjunto de ações, para que seu trabalho de fato tenha um sentido.

Nessa conjuntura, quando buscamos refletir a formação de professores e suas interfaces desveladas a partir do PNE mais com um olhar na sua relação com tantos outros documentos que preconiza esse aspecto, partimos inicialmente da necessidade de entender esse processo que ainda se constitui como um aspecto emblemático na escola contemporânea. Pois, diante dos problemas que cada escola de maneira singular vivencia, é quase que impossível pensar esses artefatos aquém dessa situação.

Todavia, é oportuno pensar a educação numa perspectiva das suas singularidades, dando prioridade a uma área que abarca pelo nível filosófico todas as demais, sem a necessidade de uma política de disputas, como outrora se apresenta, reduzindo a dimensão que esse campo tem. Sobre esse processo Saviani (2011, p. 17) diz,

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Não se trata, pois, de colocar a educação em competição com outras áreas necessitadas como saúde, segurança, estradas, desemprego, pobreza etc. Ao contrário, sendo eleita como o eixo do projeto de desenvolvimento nacional, a educação será a via escolhida para atacar de frente, e simultaneamente, todos esses problemas.

Pois a importância da educação tem sido postergada em detrimento de áreas que são apresentadas como de intensa prioridade pelo Estado, esquecendo que os investimentos realizados no campo educacional, ecoa em todos os espaços, diminuindo o impacto dos investimentos financeiros, mas principalmente, minimizando as mazelas que assola o país.

Dentro desse arcabouço que situamos é fundante a construção de uma proposta de formação docente que aglutine os artefatos contidos nos diferentes documentos que compõe a macro estrutura do Estado, mas que de fato dialogue com a realidade dos sujeitos que dela se apropria. Deste modo, estaremos calcando a escola num primeiro momento de possibilidades de transformação, aspecto que acentua para a transformação dos indivíduos que se emponderam da educação ofertada nessas unidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões empreendidas, consideramos que o Plano Nacional avança no sentido de propor modificações na formação de professor, entretanto, enfatizamos que tais propostas são descontínuas e se conflituam com a realidade vivida pelos docentes e a efetivação de tais políticas em suas vidas profissionais.

A partir de nossa análise, vivência e observação do que é a vida de professorado na escola e o consubstanciação destas políticas, advogamos a ideia de

que as metas propostas para formação docente consistem em proposituras que poderiam avançar e trazer múltiplas possibilidades para o cotidiano e vida do professor, mas, no entanto, a morosidade e as maneiras como tais políticas são empreendidas, apontam para empecilhos no que refere as melhorias de condições do trabalho docente na escola.

Ao finalizar o olhar que desvelamos sobre a formação de professores ensejada inicialmente pela sua presença no PNE, chegamos a algumas considerações que tecemos a seguir.

Primeiro ponto que observamos, é que os aspectos contidos no documento analisado, são em muitas metas meras reproduções de leis e decretos, e esta reprodução ocorrida em diferentes contextos históricos e educacionais das políticas educativas no Brasil, mostram que em nada estas legislações se articulam com o que vivencia e experiência o professorado na escola, que mesmo ao longo do tempo e do espaço não tem conseguido avançar, sobre esse imbróglio Freitas (2014,p.428) acentua que;

Ao examinar as diferentes metas e estratégias do PNE, identificamos uma lógica preocupante devido à perfeita articulação entre o sistema nacional de avaliação da educação básica – cuja centralidade já orientava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e se mantém no atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 – e as definições sobre formação inicial e continuada, currículo e avaliação dos professores.

Tais colocações nos preocupa, visto que no que tange a educação mais precisamente as ações desta, vivemos um momento de mudanças na cena políticas, social, econômica e cultural brasileira e que entretanto, no que implica em mudanças para o fazer docente não se tem tido considerações avanços, mas apenas continuidades, visto que este campo, o da formação continuada, clama por práticas urgentes e eficazes pelo poder administrativo estatal, o estado brasileiro, propõe e implanta políticas educacionais, a exemplo do PNE, mas elas ainda não tem considerável efeito na vida e prática docente do professorado brasileiro, que sinaliza para transformações educativas e estas ainda são visíveis na teoria e invisíveis na prática.

Outro ponto que requer uma melhor análise é no que refere-se ao financiamento das metas aqui evidenciadas, isto, em virtude das mesmas serem ousadas. Deste modo, é possível que tais metas sejam objeto de reprise em planos futuros. Investimento e financiamento de formações continuadas de professores em pós-graduações ainda não consistem numa realidade contemplada a todos os docentes de escolas da rede pública municipal e estadual no Brasil, o que demonstra que metas são realmente criadas, mas a vivencia pelo professor das implicações destas em suas vidas infelizmente não ocorre.

Isso nos preocupa, visto que, esse processo de formulação para as metas do PNE, se dá muitas vezes de forma destacada da realidade. Isso torna a formação docente, incipiente, fragmentada, inconsistente, vem reforçar a necessidade de uma elaboração mais consistente das estratégias destas metas, para que desse modo,

possamos avançar de forma significativa, não necessitando maquiar ações tão conhecidas de todos nós, assentados nos diferentes documentos a anos.

Essa incompletude, no que tange a formação docente, principalmente a continuada reflete diretamente na qualidade da educação ofertada. E preciso ouvir, sobretudo, as vozes que ecoam do espaço escolar, dando a estas a devida importância.

As metas e estudos aqui apresentados, vem coadunar com a situação em que a educação brasileira está imersa. Pois, em suma, vivemos um descontínuo das ações tecidas pelo Estado, prova disso é que os documentos e leis muitas vezes não dialogam. Outra evidencia, é que ficamos quatro anos sem plano de educação (2010-2014) aspecto que nos furtou alguns avanços que podíamos ter alavancado nesse período.

O cenário sinaliza para que se haja um entrelaçamento, uma ambiência das propostas de formação de professores, aspecto que dará corpo a esse processo, melhorando a qualidade da educação, aspecto importante para a comunidade, e uma ascendência nos índices, fator que tanto interessa ao Estado. Mais qualidade na educação é também sinônimo de melhoria de vida e trabalho do professor, para isso urge que se façam investimentos neste profissional, tanto dando-lhe melhores condições de vida e trabalho, como de recursos para empreender sua prática docente no cotidiano da escola.

Em suma, percebe-se que da forma como estão postas as metas do PNE que condensam aspectos voltados para a formação de professores, não apresentam consistência para a resolução da problemática crescente no país, isso presume uma (re)avaliação das propostas e tessituras destacadas no documento analisado.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. **Desafios e tendências em formação continuada.** Constr. Psicopedagógica, São Paulo; 2005 . Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso >. Com acesso em: 08 Mai.. 2016.

BAUER, Carlos. Severino, Antônio Joaquim. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: compromissos, desafios e perspectivas.** São Paulo; 2015. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71541061001> > Com acesso em: 12 Mai. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei no 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, pp. 27833-27841.

_____. Portaria N° 867, DE 4 de Julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 Jul. 2012. Disponível em < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf > Acesso em: 12 Mar. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação.** 2014. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em < <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> > Acesso em: 1° Abr. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **PNE e formação de professores Contradições e desafios.** Brasília; 2014. Disponível em: < <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/451/582> > Com acesso em: 23 Mai. 2016.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** 2011. Disponível em: < http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/os_caminhos_da_formacao_pedagogica.pdf > Com acesso em: 20 Mai. 2016.

GATTI, Bernardete A. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial.** Cadernos de. Pesquisa. [on-line]. 2003. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10> > Com acesso em: 21 Mar. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** 2011. Disponível em: < <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/poiesis/article/view/15667> > Com acesso em: 19 Mai. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro; 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012 > Com acesso em: 18 Mai. 2016.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação.** Campinas; 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17> > Com acesso em: 21 Abr. 2016.

ABSTRACT: Teacher training has been widely discussed in the debates that emerge in the educational environment as one of the most recurrent problems to be overcome in the school space, and as a founding element for the transformation process that schools need to achieve. The present article aims to reflect on teacher education based on goals 14, 15 and 16 of the National Education Plan - PNE (2014-2014). In this study, we discuss teacher education in the light of educational policies and the works developed by Bauer and Severino (2015); Freitas (2014); Saviani (2009), among other authors who substantiate our discussions. It is a bibliographical and documentary research, having as corpus of analysis the PNE itself so as to better understand the correlation between the proposal of the plan and its vicissitude, teacher training, as well as its multiple daily challenges in the school context. Based on all issues dealt with in this paper, we consider that the theme disclosed here is still simplistically treated in the PNE, whose goals and strategies are dense for the moment we live, mainly due to its bold measurement, which requires a costly financial investment, compared to the scarce resources that are destined to Brazilian education. In view of the scenario we have highlighted, we emphasize the need to rethink these goals through a dialogical perspective based on the evaluation and analysis of the social reality of the subjects inserted in the different school contexts, but, nevertheless, taking into account the resources that are available, in order to achieve progress in the process of teacher training, which corroborates the improvement of the basic education offered in the documents.

KEYWORDS: Teacher training, National Education Plan, Basic Education.

Sobre os autores

Adriana Lucena de Sales Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de pesquisa Qui-Educa. Coordenadora de área do Pibid pela Capes. adriana.sales@ifap.edu.br

Ana Gabriela Alves Medeiros Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XII; Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Doutoranda em Ciências do Esporte pela Universidade do Porto (UP) - Portugal; Grupo de pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – AGENTE; E-mail: gabimedeirosef@gmail.com

Anderson de Souza França Graduação em Licenciatura em Biologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail para contato: andersonfranca956@gmail.com

Antônio Roberto Faustino da Costa Professor da Universidade Estadual da Paraíba; Membro do corpo docente do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores e de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba; Graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba; Mestrado em Biblioteconomia pela Universidade Federal da Paraíba; Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba

Clara Cristina Bezerra de Lima Graduação em Licenciatura em Biologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail para contato: clara95_@outlook.com

Daiana Estrela Ferreira Barbosa Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (2012). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (2017). Tem experiência nas áreas de Matemática e Educação Matemática. E-mail para contato: daiana.estrela@hotmail.com.

Danuska Guedes de Freitas Cavalcanti Bacharela em Arte e Mídia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Licenciada em Letras - Língua Inglesa - pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atua como Professora de Língua Inglesa no Instituto de Idiomas Yázigi e no Colégio Motiva, ambos em Campina Grande-PB. E-mail: danuskagfreitas@gmail.com.

Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá. Graduação em Formação Pedagógica para Formadores da Educação Profissional pela Universidade do Sul de Santa Catarina.

Especialização em Gestão Escolar, Gestão Ambiental. Mestre em Ciências da Educação. Líder do Grupo de pesquisa Qui-Educa.

Edwiges Francisca dos Santos Graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (1999). Especialista em Administração Escolar e Planejamento Educacional UFPE (2002) e Especialista em Docência na Educação Infantil UFPE (2016). Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Igarassu e Professora da Secretaria de Educação de Itapissuma.

Elaine Cunha Vieira Graduação em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia (GRUPEGEO) do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA); Grupo de Estudos e Pesquisa em Edafologia e Pedologia (GEPEPE/UFMA); E-mail para contato: elai.cv@hotmail.com

Elis Regina de Araujo Almeida Graduanda do curso de Geografia Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Grupo de Estudos e Pesquisa em Edafologia e Pedologia (GEPEPE/UFMA); E-mail para contato: elisgeoufma2015@gmail.com

Ellen Rose Galvão Helal Professora da Rede Pública Municipal de São Luís (MA); Graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Fé; Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Pós-graduada em Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade Santa Fé; E-mail para contato: ellenhelal@gmail.com

Fábio Wesley Marques dos Reis Graduação em Educação Física, em andamento, pelo Centro Universitário Facex- UNIFACEX; Bolsista PROIC (2017-2018) do Centro Universitário Facex – UNIFACEX.

Fernanda Antônia Barbosa da Mota Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Pedagogia (UFPI) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: fabmota13@yahoo.com.br

Francisco das Chagas Silva Souza Possui graduação em História (UFPB), mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UERN) e doutorado em Educação (UFRN). É professor titular do IFRN, Campus de Mossoró, e líder do Grupo de Estudos em Ensino e Práticas Educativas (GENPE/IFRN) É professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional), Polo IFRN/Mossoró. Foi professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (IFRN/Natal) no período de 2013 a 2017. Desenvolve pesquisas nas áreas de História oral e memória, narrativas autobiográficas, história de vida e

autoformação, Educação Profissional, saberes docentes, formação e desenvolvimento docente, saberes escolares, história da educação, ensino de História.

Frizete de Oliveira Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília com especialização em "Fundamentos Educativos para Formação de Professores da Educação Básica" e "Docência na Educação Infantil" oferecidos pela FE/UnB. É professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEE/DF atuando na Educação Infantil e professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás - UEG, onde ministra aulas na licenciatura em Matemática. Orientou vários Trabalhos de Conclusão de Curso. Tem experiência na área de Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e cursos de formação continuada para professores na área de Alfabetização e Letramento e gestão. Foi Formadora do programa do Governo Federal (PNAIC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2602819688875864>. E-mail: frizete_de_oliveira@hotmail.com

Irecer Portela Figueirêdo Santos Professora Assistente do Departamento de Geociências da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Graduação em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão. Mestrado em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia (GRUPEGEO) do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA); Experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia nos seguintes temas: educação geográfica, educação inclusiva em geografia, ensino de geografia, educação ambiental; E-mail para contato: irecerpfs@gmail.com

Jalmira Linhares Damasceno Professora da Universidade Federal da Paraíba –UFPB Campus III; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; Grupo de pesquisa: Currículo e práticas educativas. Linha de pesquisa: Currículo e estudos da infância. E-mail para contato: jalmira@gmail.com;

Janaina Silva Pontes de Oliveira Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB Campus III ; Grupo de pesquisa: Currículo e práticas educativas. Linha de pesquisa: Currículo e estudos da infância. E-mail para contato: oliveirajanny@gmail.com

Jeorgeana Silva Barbosa Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB Campus III; Grupo de pesquisa: Currículo e práticas educativas. Linha de pesquisa: Currículo e estudos da infância. E-mail para contato: jeorgeanasb@hotmail.com

João Pedro Andrade da Silva Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB; E-mail para contato: peudeandrade@gmail.com;

Jorge Henrique Duarte Professor da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu (FACIG). Graduado em LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS COM HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (1985). Especialista em Ensino de Matemática pela UFPE (1996). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2002), na linha de Pesquisas em Didática de Conteúdos Específicos; E-mail: duartejhd@yahoo.com.br

José Santos Pereira Professor da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu (FACIG). Graduado em Curso de Formação de Professores em Crédito e Finanças (UFPE); Graduado em Pedagogia com Habilitação em Gestão Escolar e Magistério(FUNESO). Mestrado Profissional em Teologia com Área de Concentração em Ciências Religiosas (FATSCIRE)/Seminário Teológico da Arquidiocese Metropolitana de Olinda e Recife. Doutorado em Ciências da Educação com Área de Investigação em Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira-Funçal/Portugal, com revalidação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Grupo de Pesquisa Paulo Freire (O lugar da Interdisciplinaridade no discurso de Paulo Freire). e-mail: jsp55@terra.com.br

Joseilma Ramalho Celestino É graduada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. É psicóloga Clínica, atuando no próprio consultório e dando consultorias a prefeituras e empresas. É especialista em Recursos Humanos pela Universidade Estadual da Paraíba e especialista em Desenvolvimento e Políticas Educativas pelo CINTEP-Faculdade Nossa Senhora de Lourdes/ BA. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Lisboa - Portugal. Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias /Lisboa -PT. Atuou e atua como professora e coordenadora de pós graduação/CINTEP-FNSL na cidade de Campina Grande - PB. Nos últimos desenvolve projetos que envolvem a formação e qualificação de professores no Estado da Paraíba.

Joyce Mariana Alves Barros Professora do Centro Universitário Facex - UNIFACEX; Professora de Educação Física do sistema público de ensino de Parnamirim- RN. Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Grupo de pesquisa: Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento – GEPEC. E-mail para contato: joycembarros@yahoo.com.br.

Kardenia Almeida Moreira Possui graduação em Pedagogia (UERN), especialização em Psicologia Escolar e da Aprendizagem (FIP-PB), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas. Atuou como professora dos anos iniciais do ensino Fundamental (2007-2009) e como coordenadora pedagógica de um projeto de extensão da UERN (2009-2011), o Programa de Criança Petrobras. Desempenhou atividades de assessoria pedagógica no Programa de Criança Petrobras (2013) e de

docência no ensino superior na UERN (2010-2017), como professora colaboradora. Desenvolve pesquisas nas áreas de formação docente, atuação do pedagogo em diferentes contextos, gestão de processos educativos, educação escolar e não escolar, educação profissional.

Kátia Marília Tavares de Moura Martiniano Graduação em Pedagogia pela Universidade UNAVIDA-UVA; Grupo de pesquisa: Currículo e práticas educativas. Linha de pesquisa: Currículo e estudos da infância. E-mail para contato: katiahta10@hotmail.com

Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem Graduada em Letras Português pela Universidade Católica de Brasília (2000). Graduação em Letras Português/Espanhol pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira Pernambuco (2013). Especialização em Psicopedagogia Institucional pela FINOM (2009). Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED) em 2015. Concluiu (2011) o Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UNB), com foco em Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. É Doutoranda na Faculdade de Educação na Universidade de Brasília (UNB), tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Stella Maris Bortoni-Ricardo. Atualmente é professora da Secretaria de Estado e Educação do DF. Foi Formadora do programa do Governo Federal (PNAIC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2676819525352515>. E-mail: Keila.nubia@hotmail.com

Maria Aparecida dos Santos Ferreira Professora do Curso de Licenciatura em Biologia. Membro do corpo docente do Programa e coordenadora da Pós Graduação Lato Sensu - Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Macau. Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Grupo de pesquisa: Política e Gestão da Educação, Na UFRN, Políticas de Educação Profissional Técnica e Tecnológica no IFRN.

Maria Carolina dos Santos Ferreira Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar Professora da Universidade Federal de Pernambuco; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto; Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto; E-mail para contato: carrilho1513@gmail.com

Maria de Fátima Morais de Souza Mestre em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa –PT. Especialista em Formação do

Educador pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiências com mídias e educação, voltada para a formação de professores da educação básica. Atualmente é Gestora Escolar - Secretária Estadual da Educação, Esporte e Cultura e rede municipal da Prefeitura Municipal de Campina Grande -PB. Atua nas seguintes áreas: educação e tecnologias, ensino aprendizagem e internet, educação ambiental, sustentabilidade, meio ambiente, educação de jovens e adultos, comunidade escolar e etc.

Mário Luiz Farias Cavalcanti Professor e pesquisador do Departamento de Ciências Biológicas (DCB) do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus II. Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba, mestre e doutor em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: mariolfcavalcanti@yahoo.com.br.

Marlon Messias Santana Cruz Professor da Universidade do Estado da Bahia – Campus XII; Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Especialização em Metodologia do Ensino e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer Pela Universidade Federal da Bahia - UFBA Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia; Grupo de pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – AGENTE; E-mail: mmscruz@uneb.br

Neliane Alves de Freitas Graduação em Licenciatura em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-IFAP. Especialização em Educação Especial e Inclusiva cursado na Faculdade de Teologia e Ciências Humanas-FATECH

Patrícia Cristina de Aragão Araújo Professora da Universidade Estadual da Paraíba; Membro do Corpo Docente dos Programas de Pós Graduação em Formação de Professores e de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba; Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba e em História pela Universidade Federal da Paraíba; Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba; Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena – Neabi-UEPB, membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos Comunitários da Infância e Juventude (NUPECIJ), sócia da ANPED, ANPUH e da Sociedade Brasileira de História da Educação.

Pedro Alves Castro Licenciado em Educação Física (UNEB- Campus XII); Especialista em Educação Física escolar (Uninter); Mestrando em Educação (UESB); Grupo de pesquisa Currículo e Formação Docente; E-mail: palvesdemolay@gmail.com

Pedro Lucio Barboza Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências - UFBA. Mestre em Educação – UFPB. Professor Pesquisador da Universidade Estadual da

Paraíba – UEPB no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Educação Matemática. E-mail para contato: plbcg@yahoo.com.br

Raylson Rodrigues dos Santos Graduando do curso de Geografia Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (2016-2017); Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia (GRUPEGEO) do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no cargo de Agente de Pesquisa e Mapeamento; E-mail para contato: raylsonrodrigues36@gmail.com

Renata da Costa Lima Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Bolsista de Pós-Graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); E-mail para contato: renata.ufpe@hotmail.com

Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti Professor da Universidade: FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DE IGARASSU. Graduação em PEDAGOGIA pela Universidade CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP. Especialização em GESTÃO EDUCACIONAL pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO -UFPE. Doutorado em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA LINHA DE INVESTIGAÇÃO EM INOVAÇÃO PEDAGÓGICA pela Universidade DA MADEIRA – UMa – EM FUNCHAL – PORTUGAL com revalidação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Grupo de pesquisa: O LUGAR DA INTERDISCIPLINARIDADE NO DISCURSO DE PAULO FREIRE. E-mail para contato: rjpuc@terra.com.br

Rita Aparecida Marques da Silva Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (2013), Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Viçosa (2016), mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Atualmente participa do Grupo de Pesquisa Cotidianos em Devir e do Grupo de Estudos em Neurociências e Educação (GENE), ambos na Universidade Federal de Viçosa.

Rita de Cássia de Souza Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia, educação, história da educação, escola nova e indisciplina escolar.

Saulo José Veloso de Andrade Professor da Prefeitura Municipal de João Pessoa; Graduado em Comunicação Social pela Universidade Estadual da Paraíba e em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Mestre em Formação de

Professores pela Universidade Estadual da Paraíba; Avaliador ad hoc da revista Educação e Cultura Contemporânea

Sebastião Carlos dos Santos Carvalho Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XII; Licenciatura em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL); Especialização em Educação Especial pela UNEB - Especialização em Gestão Cultural pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA); Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Grupo de pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – AGENTE; E-mail: tiaocarvalho72@gmail.com

Sílvio César Lopes da Silva Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba e graduação em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção; Mestrado Profissional em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB; Especialista em Educação e em Linguística Aplicada. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em tecnologias, estudos etnográficos e redes sociais. Atua nas Linhas de pesquisa: Estudos etnográficos e formação docente (OPEM - Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares - Pesquisador); e Processos Socioculturais e de Significação (GEMINI - Grupo de Estudos de Mídia - Análises e Pesquisas em Cultura, Processos e Produtos Midiáticos - estudante). Atualmente é professor da Educação Básica III no Estado da Paraíba.

Solange de Abreu Moura da Silva Pedagoga pela Universidade de Pernambuco - UPE (2007). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu (2008). Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2016). Professora da Educação Infantil e do ensino fundamental. Foi Coordenadora Pedagógica do Centro Infantil Arthur Carlos de Melo (Igarassu) e atualmente exerce a função de Coordenadora da Educação Infantil do Município de Igarassu. Faz parte do Conselho de Educação de Igarassu e membro do Fórum Municipal de Educação no mesmo município. Exerce a função de Analista em Gestão Educacional no Estado de Pernambuco.

Thelma Helena Costa Chahini Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Membro do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do Mestrado em Cultura e Sociedade PGCULT da UFMA; Graduação em Pedagogia pela Universidade UNAMA de Belém-PA; Doutorado em Educação pela UNESP de Marília; Pós Doutorado em Educação Especial pela UFSCar; E-mail para contato: thelmachahini@hotmail.com

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-80-6

