

NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

Artigos 2013

Cultura
Acadêmica



Volume 4

Formação de Professores e Trabalho Docente

Organizadores

Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

unesp

Pró-Reitoria de Graduação / UNESP
prograd

<i>Reitor</i>	Julio Cezar Durigan
<i>Vice-Reitora</i>	Marilza Vieira Cunha Rudge
<i>Pró-Reitor de Graduação</i>	Laurence Duarte Colvara
<i>Pró-Reitor de Pós-Graduação</i>	Eduardo Kokubun
<i>Pró-Reitora de Pesquisa</i>	Maria José Soares Mendes Giannini
<i>Pró-Reitora de Extensão Universitária</i>	Mariângela Spotti Lopes Fujita
<i>Pró-Reitor de Administração</i>	Carlos Antonio Gamero
<i>Secretária Geral</i>	Maria Dalva Silva Pagotto
<i>Chefe de Gabinete</i>	Roberval Daiton Vieira

©Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Estadual Paulista, 2015.

Ficha catalográfica elaborada pelo Grupo de Informações Documentárias da Unesp

N964

Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico] : artigos 2013 / organizadores Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2015.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web

<http://www.unesp.br/prograd>

Conteúdo: v. 4. – Formação de Professores e Trabalho Docente

ISBN 978-85-7983-691-6

1. Educação – Projetos. 2. Professores – Formação. I. Colvara, Laurence Duarte. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Pró-Reitoria de Graduação.

CDD 378.8161

equipe



<i>Pró-Reitor</i>	Laurence Duarte Colvara
<i>Secretária</i>	Joana Gabriela Vasconcelos Deconto Larissa Constantino Luque
<i>Assessoria</i>	José Brás Barreto de Oliveira Maria de Lourdes Spazziani Valéria Nobre Leal de Souza Oliva
<i>Técnica</i>	Bambina Maria Migliori Camila Gomes da Silva Gisleide Alves Anhesim Portes Ivonette de Mattos Maria Emília Araújo Gonçalves Renata Sampaio Alves de Souza Sergio Henrique Carregari Valéria Nagashima Artéa

Projeto e Diagramação Estela Mletchol

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Conselho Editorial das publicações do Programa Núcleos de Ensino da Unesp:

Profa. Dra. Roseli Aparecida Parizzi, FCL/Câmpus de Araraquara

Prof. Dr. Antonio Carlos Barbosa da Silva, FCL/Câmpus de Assis

Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani, FC/Câmpus de Bauru

Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos, IB/Câmpus de Botucatu

Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva, FCHS/Câmpus de Franca

Profa. Dra. Alice Assis, FE/Câmpus de Guaratinguetá

Prof. Dr. Hermes Adolfo de Aquino, FE/Câmpus de Ilha Solteira

Profa. Dra. Thaís Gimenez da Silva Augusto, FCAV/Câmpus de Jaboticabal

Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araújo Penitente, FFC/Câmpus de Marília

Profa. Dra. Carla Cristina R. Gimenes de Sena, Ourinhos/Câmpus Experimental

Profa. Dra. Claudemira Azevedo Ito, FCT/Câmpus de Presidente Prudente

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh, IB/Câmpus de Rio Claro

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela, IBILCE/Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Agnaldo Valente Germano Silva, IA/Câmpus de São Paulo

Prof. Dr. José Brás Barreto de Oliveira, Pró-Reitoria de Graduação/Runesp

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Núcleos de Ensino da Unesp, coletânea de artigos 2013.

Volume 1 Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares

Volume 2 Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos

Volume 3 Os Processos de Interação na Escola

Volume 4 Formação de Professores e Trabalho Docente

Volume 5 Educação Inclusiva e Tecnologias da Informação e Comunicação

APRESENTAÇÃO

A formação de professores no Brasil enfrenta desafios e dilemas variados e de difícil superação que vêm sendo debatidos e estudados por muitos desde longa data. Refletir sobre os impasses e suas causas é indispensável para superá-los. Por exemplo, a ausência de soluções, apesar de diagnósticos bem elaborados, nos remete à necessidade de contornar a superficialidade e a descontinuidade das ações e o excesso de dispositivos secundários e a escassez de intervenções direcionadas ao essencial da formação de licenciandos, indicam falta de consistência das políticas implementadas nos diferentes níveis do poder público.

A Unesp direciona parcela importante de seus esforços à formação de professores em todas as áreas do conhecimento, oferecendo 50 cursos de graduação, distribuídos em 15 câmpus do Estado de São Paulo. Na dimensão graduação, do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade, o programa “Aperfeiçoamento do Ensino de Graduação” abriga as ações “Consolidar política institucional para as licenciaturas” e “Intensificar parcerias com as escolas públicas na educação básica”.

A parceria com as escolas públicas decorre da certeza da Instituição de que a formação do professor encontra na escola de educação básica o lugar privilegiado para o exercício da prática pedagógica formativa em constante diálogo com os princípios teóricos balizadores, constituídos e modificados pela mesma prática.

A Unesp, a cada dois anos, realiza o Congresso Nacional de Formação de Professores e o Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores com quase dois mil participantes. Em 2016 será abordado o tema “Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas” que denota a pretensão da Universidade em contribuir com a superação dos desafios da área.

O Programa Núcleos de Ensino da Unesp que apoia o desenvolvimento de projetos, quase na totalidade inseridos nos cursos de Licenciatura, representa destacada ação para favorecer a formação dos licenciandos e para contribuir com o aperfeiçoamento das escolas parceiras, da rede básica pública.

O volume 4 deste livro eletrônico integra 17 artigos sobre “Formação de Professores e Trabalho Docente” que resultaram dos projetos desenvolvidos nos Núcleos de Ensino no ano de 2013. A Pró-Reitoria de Graduação da Unesp tem a convicção de que os conteúdos dos trabalhos interessará aos profissionais e estudantes da educação, portanto, convida-os a fazer uso deles e manifesta o agradecimento aos autores e outros colaboradores que possibilitaram produzir e publicar este rico material.

SUMÁRIO

1	A Formação Contínua de Professores e Gestores Escolares no Município de Regente Feijó-SP: uma Experiência de Pesquisa-Ação	7
2	A Formação Continuada dos Professores de Educação Física Atuantes nas Escolas Municipais de Bauru/SP	27
3	As Contribuições do Núcleo de Ensino para o Processo de Formação Continuada e em Serviço de Professores da Educação Especial	49
4	A Formação de Professores da Educação Básica para o uso Pedagógico das Tecnologias Digitais: Expectativas e Realidade	61
5	Avaliação de uma Proposta de Metodologia de Formação Continuada em Química	79
6	Educar o Olhar: Filmes na Formação de Professoras.....	89
7	Experiência, Formação Humana e Educação: Reflexão a partir dos Pensamentos de Walter Benjamin e Hans-George Gadamer	111
8	Expressão do Potencial em Sala de Aula: o Papel da Escola e do Professor como Propagadores da Ruptura de Moldes Obsoletos.....	128
9	Formação de Professores e de Alunos em uma Escola Pública do Ensino Fundamental Ciclo II	150
10	Impacto de um Programa de Educação Continuada sobre a Atuação das Profissionais de Berçário	161
11	Narrativas dos Profissionais sobre os Espaços em Escolas de Educação Infantil: Expectativas e Desafios	184
12	Parceria Universidade – Escola Pública: em Busca da Melhoria da Qualidade de Ensino nas Escolas Estaduais Consideradas Prioritárias	199
13	Programa de Formação Continuada de Educadores Físicos que Atuam na Realidade das Aulas de Educação Física Inclusiva na Cidade de Bauru/SP	215

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

14	Programa de Formação Continuada em Educação Física: Impacto da Pesquisa – Ação no Ensino da Dança Educativa de Laban.....	229
15	Reflexões sobre a Formação de Professoras para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação	251
16	Representações Sociais e Formação de Professores: Algumas Reflexões sobre o Preconceito contra a Origem Geográfica e de Lugar em Escolas de Meio Rural na Macrorregião de São José do Rio Preto/SP.....	271
17	Uma Análise da Formação Inicial e Continuada de Professores de Física: Características da Interação em uma Perspectiva Habermasiana	288

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

1

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE REGENTE FEIJÓ-SP: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO

Yoshie Ussami Ferrari Leite

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Pamela Tamires Belão Fernandes

Roberta do Vale Sargaço

Patrícia Cralcev Azevedo

Marcelina Ferreira Vicente

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Este artigo mostra uma pesquisa realizada em 2013, continuidade do ano de 2012, do Núcleo de Ensino da FCT/Unesp. Teve como objetivo refletir sobre as necessidades e dificuldades apresentadas pelos gestores escolares e professores, bem como, contribuir com a possibilidade de gerar condições para uma gestão coletiva e democrática. Trata-se de uma pesquisa com enfoque qualitativo, sendo do tipo pesquisa – ação, que teve como objeto de estudo a equipe escolar (gestor e professores) de uma escola municipal do Distrito de Espigão, pertencente ao município de Regente Feijó/SP. Foram aplicados questionários para identificar o perfil dos participantes e suas dificuldades a partir dos 5 encontros com a equipe escolar no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Como eixo de fundamentação teórica foram utilizados estudos que abordam a temática da escola pública e os desafios inerentes ao papel e função dos atores dentro desse contexto. Com este estudo, pode-se assumir que a pesquisa-ação pode ser utilizada como metodologia para formação contínua, já que envolve a participação efetiva dos próprios agentes e permite a conscientização de cada um desses profissionais quanto ao seu papel de sujeitos históricos na luta para a transformação escolar e social e assim contribuímos para um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Formação contínua; pesquisa-ação; melhoria da escola pública; qualidade da educação.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a Emenda Constitucional 14 (BRASIL, 1996) e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério nº 9.424/96 (BRASIL, 1996), os municípios em todo o país passaram a

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

construir os seus sistemas de ensino, tornando-se responsáveis por todas as funções inerentes à nova situação, inclusive a formação contínua dos gestores escolares e dos professores, elementos centrais para uma educação de qualidade. Porém, sabemos que esse processo ocorreu de forma atropelada, sem que os municípios se preparassem adequadamente para incorporar e assumir a responsabilidade por uma rede de ensino fundamental.

Diante disso, desenvolvemos nossas ações no que tange ao processo de democratização do ensino que evidencia a necessidade de que tanto a escola, como os gestores escolares e os professores, ressignifiquem seus papéis e reflitam sobre sua ação, a fim de oferecerem um ensino de qualidade a todos, mediante a adoção de práticas educativas mais democráticas e mais inclusivas, de modo que o objetivo maior da escola, isto é, a aprendizagem dos alunos, possa ser alcançada com sucesso (LEITE; DIGIORGI, 2007).

Concordamos que as mudanças somente serão desenvolvidas na escola quando o professor, “[...] a partir de seu próprio sistema de ideias e crenças sobre a educação, que reinterpretará a proposta de reforma, tomará decisões sobre ela e a traduzirá, assimilando-a aos seus próprios sistemas de pensamento e ação para colocá-la em prática, ou não” (GARCIA, 1994, p. 11 apud ALMEIDA, 1999, p. 15).

Para tanto, o processo formativo dos profissionais da educação deverá estar vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço a outras formas de trabalho com os alunos e que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas específicas, assegurando uma formação integral.

Frente a isto, os programas de formação contínua podem contribuir no sentido de repensar os saberes da profissão docente, tanto no que se refere aos “saberes a serem ensinados” quanto ao “saber ensinar”, os quais, em função de seu caráter social e temporal, se modificam durante o decorrer do tempo e em relação às mudanças sociais que têm ocorrido (TARDIF, 2002).

Portanto, a pesquisa desenvolvida teve como objetivo analisar e criar possibilidades de vivenciar uma política de formação contínua em uma escola municipal, gerando condições para uma gestão coletiva e democrática, por meio da perspectiva de pesquisa-ação colaborativa, levando em conta sempre a voz dos próprios professores e do gestor escolar.

A fim de atingir o objetivo, apresentaremos a importância da escola pública, pontuando alguns aspectos de sua organização, tais como: o papel dos professores

e dos gestores na atual escola pública, a importância da gestão participativa e democrática, bem como a metodologia utilizada.

Importância da Escola Pública

Destacamos que, no final do século XX, com o processo de democratização do acesso ao ensino, houve a expansão da escola pública, que abriu suas portas a um alunado da classe popular, que não tinha acesso à educação. Corroboramos com Beisiegel (2006), quando nos mostra essa realidade, destacando que:

[...] a escola secundária, a antiga escola seletiva – que apenas servia como encaminhamento dos jovens das nossas elites, das nossas populações dominantes, para a escola superior – havia sido transformada, na prática, por força de reivindicações populares, numa escola comum, aberta a todos. (BEISIEGEL, 2006, p. 114)

Outro dado esclarecedor apontado por Beisiegel (2006) consiste em não se poder ignorar o alargamento dessas oportunidades dos setores mais decisivos de ensino, por significar uma conquista popular. O autor afirma que devemos aceitar a escola pública de hoje e que cada professor deve saber seu papel com o intuito de promover uma educação de qualidade a todos.

Sob esta ótica, Leite e Di Giorgi (2007, p. 6), reafirmam que no Brasil,

[...] esta ampliação quantitativa não veio acompanhada de medidas e de ações que garantissem a melhoria qualitativa do ensino. Quase todas as escolas ainda mantêm uma estrutura organizacional tradicional, conservadora, pautada em princípios burocratizantes, que dificultam a adoção de novas práticas pedagógicas pelos professores.

Para tanto, após esse processo de democratização, um segundo momento é fundamental: a formação de professores para esse contexto, de modo a atender a nova realidade da escola pública.

Desse modo, considerando que os professores representam os agentes mediadores e imprescindíveis para a transformação social,

É necessário assegurar uma formação de professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, a das diversas linguagens, da estética, da ética e dos valores universais. (LEITE; DI GIORGI, 2007, p. 8)

Ressaltamos que muitas vezes a formação dos professores é precária, mas também existem inúmeros outros fatores que contribuem para fracasso escolar, como as inadequações da política educacional brasileira e a falta de condições adequadas para o exercício da docência.

No campo da função social da escola pública, concordamos com Alonso (1976), quando se refere ao fato de que é necessário rever a estrutura da escola, seu sistema e igualmente os papéis definidos tradicionalmente, visto que os valores que são desenvolvidos a partir do conhecimento científico e tecnológico se modificam através do tempo e do espaço.

É diante desse cenário, que justificamos a necessidade de ressignificar o papel do diretor e dos professores que atuam na escola pública, fator que será abordado no item seguinte.

Papel dos Professores e dos Gestores na atual escola pública

Com todos os aspectos do processo de democratização do ensino, constatamos que a escola pública representa uma instituição complexa, que nos convida a refletir sobre o papel do professor, de quem Almeida (1999) reafirma ser um dos responsáveis pelo sucesso ou fracasso nas mudanças.

Para colaborar com esse processo de transformação e humanização, a educação escolar deve ultrapassar a dimensão meramente do “faça assim” (processo mecânico) e atingir o desenvolvimento de práticas voltadas para a perspectiva da “reflexão”, cujos sujeitos sejam autores do seu próprio processo formativo (FRANCO, 2008). O professor nesse cenário deve ter o reconhecimento do seu entorno, sua realidade e possibilitar a desconstrução do conhecimento ingênuo, oportunizando a transição ao conhecimento crítico e desalienador.

Acreditamos que essa transição de pensamentos e conhecimentos poderá ser possível por meio de uma relação pedagógica dialógica e interativa entre os diversos atores do contexto educacional, se assumindo como responsáveis/autores da construção de sua história e não apenas submissos às condições determinadas pelo processo capitalista (FREIRE, 1997).

Partindo dessa visão *macro* do processo educacional, a conscientização, entendida como oportunidade do sujeito tornar o familiar em não familiar por meio da reflexão sobre a sua própria existência, implica um movimento a ser desenvolvido pelos próprios educadores. Essa dinâmica será fundamentada e pautada

por uma relação entre o pensar e o atuar pedagógico, frente aos contextos políticos, culturais, econômicos e sociais que condicionam o processo educacional (LEITE; DI GIORGI, 1995).

Sendo assim, podemos considerar que uma das tarefas mais importantes da prática educativa com perspectivas críticas consiste em propiciar condições para que os sujeitos, que estão sendo formados, em suas relações uns com os outros, ensejem a experiência profunda de posicionar – se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador e também criador (FREIRE, 1997).

Werle (2007) aponta que na década de 90, a partir do processo de democratização do ensino, surge a demanda de uma nova forma de atuação do diretor e do vice-diretor. Foi atribuída a esse a incumbência de propiciar um ambiente de ação coletiva, um clima de respeito, de modo a exercer sua autoridade de forma democrática identificando os problemas e encaminhando possíveis soluções.

A autora mostra que o diretor deve ter uma ação competente para agir de maneira dinâmica, interagindo com o alunado e com os demais setores da escola, para que todos participem na tomada de decisões. É válido ressaltar que cabe ainda ao diretor tomar conta dos recursos materiais, dos processos pedagógicos e da organização da escola (WERLE, 2007).

Como apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 37), “[...] O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais”.

Outro profissional que faz parte da gestão escolar é o coordenador-pedagógico, que, por sua vez, surge para aperfeiçoar o trabalho dos profissionais da escola por meio de uma ação planejada e organizada, realiza a avaliação e acompanhamento junto aos professores, de forma a contribuir para a interpretação da realidade e assim, conseqüentemente atingir aos objetivos da escola (ALONSO, 2007).

O coordenador-pedagógico deve ainda fortalecer o relacionamento da escola com os pais e com a comunidade, buscando soluções para os problemas, cuidando do atendimento individual dos alunos quando necessário e coordenando ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2007).

Importância da Gestão Participativa e Democrática na melhoria da qualidade da escola pública

Sabemos que a gestão escolar pode ser aplicada aos aspectos pedagógicos e técnico-administrativos de uma escola, na forma de organização, tomada de decisões, planejamento, coordenação das tarefas de administrar e racionalização dos recursos e as ações dos membros que trabalham na escola, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2007).

Destacamos que a Constituição Federal de 1988 assegurou a gestão escolar e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1998; BRASIL, 1996) garantiu como princípio a *gestão democrática*, como símbolo da igualdade participativa. Essa gestão trouxe novas perspectivas sobre o funcionamento da escola pública.

No campo das conquistas, de acordo com Souza (2009, p. 124), a gestão democrática “[...] deve ser pautada pelo princípio e pelo método democráticos [...]”. Infelizmente, há pouca clareza sobre a tradução dessas determinações legais, ocasionando problemas na efetivação da gestão democrática nas escolas públicas.

A despeito disso, o mesmo autor aponta que a gestão democrática é compreendida

[...] como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125-126)

Fica evidente, portanto, que é necessária a participação da equipe num sentido bem mais amplo, para que realmente aconteça uma gestão democrática, pressupondo uma ação por parte dos sujeitos que seja reguladora, fiscalizadora, avaliadora e decisória (SOUZA, 2009).

A partir desses apontamentos, podemos verificar que houve avanços no que diz respeito à gestão da escola pública. Percebemos ainda que existe a necessi-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

dade de uma gestão democrática participativa, para que os fins da educação possam ser alcançados com o esforço de toda a equipe e da comunidade, envolvidos assim, pela participação.

PESQUISA-AÇÃO COMO METODOLOGIA PARA FORMAÇÃO CONTÍNUA DA EQUIPE ESCOLAR E COMO INSTRUMENTO DA GESTÃO PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA

A pesquisa inseriu-se na abordagem qualitativa, uma vez que sua principal preocupação foi compreender os fenômenos sociais, as crenças e as concepções dos sujeitos investigados, assim como eles interpretavam um determinado fenômeno.

Para tanto, a pesquisa-ação colaborativa foi escolhida como uma metodologia de formação contínua, considerando seu reconhecido impacto na formação do educador e na formulação de políticas públicas voltadas à educação.

Para a realização dessa pesquisa, é necessário primeiramente que os participantes descrevam o problema enfrentado por eles, para a busca de explicações e, posteriormente, planejamento dada a ação coletivamente. Ela representa a busca de soluções. Essa atitude significa apenas o ponto de partida para “mapear” e buscar meios de intercompreensão (THIOLLENT, 2009).

É necessário estabelecer uma observação, no sentido de compreender a situação investigada, pois, “[...] Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem [...]” (THIOLLENT, 2009, p. 10).

A pesquisa-ação possibilita a reflexão da própria prática, mas, Franco (2008, p. 110) alerta-nos que

Enquanto uma prática for mecanicamente estruturada, sob forma de reprodução acrítica de fazeres, ela não se transformará em saberes de experiência, uma vez que não foi vivenciada como práxis, não foi renovada nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história. Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes.

Para que a pesquisa-ação possa trazer resultados produtivos, é necessário que o pesquisador e os participantes assumam posicionamentos corretos. Franco

(2012) afirma que devem ser incorporados alguns pressupostos de natureza da pesquisa-ação como, respeitar que o outro tem saberes, acreditar que o outro pode produzir saberes, que o outro pode ser pesquisador e ter clareza de que o conhecimento é construído pelo coletivo.

Nessa direção, ponderamos outra exigência da metodologia, a qual nos orienta que

[...] os pesquisadores deveriam estar em condições de estabelecer suas generalizações com base em teorias explicitadas e utilizadas dentro de um processo de raciocínio no qual a informação concreta fosse realmente tomada em consideração. [...] esses dados são encaixados em categorias e generalizações que, em si mesmas, podem ser discursivamente pronunciadas independentemente de qualquer observação. (THIOLLENT, 2009, p. 42-43)

As expectativas em relação aos participantes correspondem a participar da elaboração de instrumentos e de todas as etapas, compreender, colaborar com a tomada de decisões, ser cauteloso na difusão dos resultados, agir profissionalmente tanto na pesquisa quanto nas ações, aceitar viver na incerteza, na impossibilidade de previsão, além de viver a experiência e partilhar (GHEDIN, FRANCO, 2008).

Com o pleno esclarecimento do problema da pesquisa, o próximo passo deverá ser o planejamento de uma ação, que pode ser caracterizado com o Plano de Ação, dado que “[...] trata-se de uma ação na qual os participantes são os membros da situação ou da organização sob observação. [...]” e pode ser elaborado com precisão:

a) Quem são os atores ou as unidades de intervenção? b) Como se relacionam os atores e as instituições: convergência, atritos, conflito aberto? c) Quem toma as decisões? d) Quais são os objetivos (ou metas) tangíveis da ação e os critérios de sua avaliação? e) Como dar continuidade à ação, apesar das dificuldades. f) Como assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões? g) Como controlar o conjunto do processo e avaliar os resultados? (THIOLLENT, 2009, p. 75-76)

Consideramos os “autores” como sendo os próprios participantes, mas, em dados momentos o pesquisador assume envolvimento mais efetivo em razão dos obstáculos políticos e burocráticos (THIOLLENT, 2009).

Por fim, três pontos sustentam o eixo da pesquisa-ação: é necessário que os sujeitos participantes da pesquisa ação percebam que o coletivo é mais forte que o individual: cada participante deve ter consciência da sua própria ação: e, assim, busque mudanças, com a possibilidade de formar um nós (FRANCO, 2012).

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

A formação administrativa do município foi criada com a denominação de Regente Feijó em 1925. O distrito passou a incorporá-lo em 1948. A EMEF¹ do Espigão foi criada em abril de 1999 e, em setembro, seu nome foi alterado para “EMEFEI² do Espigão”.

Atualmente, a população estimada do município é de 19.468 habitantes,³ distribuída em uma área territorial de 265,071 km². No que diz respeito ao sistema educacional, no distrito pesquisado, a unidade escolar conta com 9 professores, sendo 7 responsáveis por cada turma e 2 professores especialistas, um de educação física e outro de inglês, contudo eles não participam das reuniões de HTPC.

Perfil do gestor e dos professores

Neste item serão apresentados os dados coletados por meio de um questionário sobre o perfil das 7 (sete) professoras e da diretora da unidade, já que a função de coordenador-pedagógico é assumida pela diretora.

Constatamos que toda a equipe pedagógica pesquisada pertence ao sexo feminino, fato identificador já apontado por Gatti e Barreto (2009), comprovando mais uma vez o resultado de estudos sobre a forte presença feminina no magistério, caracterizando assim, a feminilização do magistério.

Em relação à idade da equipe pedagógica, ela varia de 29 a 42 anos, o que nos mostra que as faixas etárias dessa equipe são de profissionais com determinada experiência, apontando uma idade média de 36 anos. Das 8 participantes, apenas uma é solteira, as demais são casadas, com prole variando de 1 a 4 filhos cada uma.

1 Escola Municipal de Ensino Fundamental.

2 Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil.

3 Dados obtidos com a diretora da unidade escolar e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=354240&search=sao-paulo|regente-feijo|infograficos:-historico>>.

Todos os sujeitos possuem licenciatura em Pedagogia; isso se deve ao fato de que tanto as professoras como a gestora buscaram se adequar à legislação, visto que esse dado assegura o cumprimento do requisito mínimo previsto na LDB nº 9.394/96, especificamente em seu Artigo 64 (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, uma participante concluiu a licenciatura em Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), duas participantes concluíram na Universidade Nove de Julho (Uninove). Igualmente, duas concluíram na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e três participantes concluíram na Universidade Estadual Paulista (Unesp).

De modo a complementar o perfil sobre a formação da equipe pedagógica, constatamos que 4 participantes possuem segunda licenciatura. Dentre estas uma frequentou o curso de Letras no Grupo Educacional Uniesp (Presidente Prudente), tendo concluído no ano de 2007. A outra professora está cursando Educação Física na mesma instituição de ensino superior mencionada. As outras 2 professoras cursaram Letras, sendo que, uma concluiu em 1987 e a última em 2010, ambas na Unoeste em Presidente Prudente/SP.

Identificamos ainda que, das 8 participantes, 6 possuem curso de especialização. Uma delas afirmou ter realizado Pós-Graduação em Educação Especial e outra Pós-Graduação em Alfabetização, sendo ambas realizadas em Presidente Prudente, concluídas em 2009, sem mencionar a instituição.

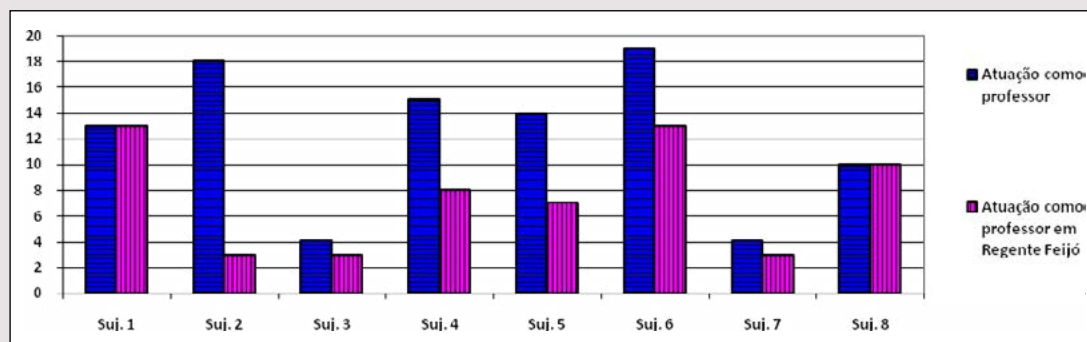
Outra professora afirmou ter defendido o Mestrado em Educação pela FCT/Unesp de Presidente Prudente em 2009. Ela cursou uma especialização em Gestão no mesmo câmpus universitário, concluído em 2013. Duas participantes acompanharam o curso de especialização em Gestão, pela Universidade Luterana do Brasil, na modalidade à distância no município de Regente Feijó concluído em 2011.

A quinta professora concluiu o curso de especialização em Avaliação da Aprendizagem, realizada pela UNOESTE em Presidente Prudente. A última professora possui especialização em Psicologia Clínica e Institucional, sendo realizada na Uninter no município de Sorocaba/SP, concluída no ano de 2012.

Quanto ao tempo de atuação como professor ao longo de sua carreira e o período de atuação na mesma função no distrito onde a pesquisa foi realizada, identificamos que 6 participantes atuaram como professor em outro município, correspondendo a um período de tempo menor no município de Regente Feijó. Duas

participantes atuaram como professoras apenas no município citado, permanecendo até o momento atual, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 1 Tempo de atuação como professor x Tempo de atuação como professor no município de Regente Feijó.



Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Verificamos ainda que a diretora da unidade escolar não atuou em outro município nessa função, nem como vice-diretora ou coordenadora pedagógica, resultando assim que essa instituição significa sua primeira experiência como gestora escolar.

O questionário aplicado era composto por três perguntas abertas: Quais as maiores dificuldades para ser professor hoje nesta escola? Quais as maiores gratificações que encontra na sua profissão? Diga-nos, objetivamente, como e por que se tornou professora de escola pública. As respostas foram categorizadas por meio da análise de conteúdo (FRANCO, 2008) e na Tabela 1 são apontadas as categorias sobre a primeira questão.

Tabela 1 Maiores dificuldades para ser professor hoje nesta escola.

Categorias	Frequência	Percentual
Não possui dificuldades	5	55,56
Falta de parceria escola/família	2	22,22
Trazer a responsabilidade da família à escola	1	11,11
Fazer com que os alunos avancem em sua aprendizagem	1	11,11
Total	9	100

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Nota: As frequências referem-se ao número de respostas emitidas pelos professores pesquisados que poderiam optar por mais de uma resposta para cada questão.

Percebe-se que 5 das 8 participantes afirmaram não possuir dificuldades para ser professor na unidade escolar pesquisada. Dentre as respostas, uma das participantes apontou que a equipe é unida, a gestão é democrática e que conta com o apoio dos pais.

Por outro lado, duas categorias seguintes mencionam as dificuldades, uma com duas frequências apontando como dificuldade estabelecer uma parceria entre escola e família, e com uma frequência, o desafio de trazer a responsabilidade da família para a educação das crianças. Como última categoria, constatamos como dificuldade fazer com que os alunos avancem em sua aprendizagem.

A Tabela 2 a seguir mostra as categorias da segunda questão sobre as gratificações.

Tabela 2 Maiores gratificações que encontram na profissão.

Categorias	Frequência	Percentual
Perceber os avanços e desenvolvimentos dos alunos	7	53,85
Construir uma afetividade com os alunos	2	15,39
Contribuição dos aspectos interpessoais	1	7,69
Constatar o atingimento dos objetivos propostos mesmo que parcialmente	1	7,69
Ver o empenho da equipe escolar	1	7,69
Receber o reconhecimento e carinho dos pais	1	7,69
Total	13	100

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Nota: As frequências referem-se ao número de respostas emitidas pelos professores pesquisados que poderiam optar por mais de uma resposta para cada questão.

Dentre as 8 participantes, compareceram 7 frequências sobre a categoria de perceber os avanços e desenvolvimentos dos alunos como uma gratificação e com duas frequências conseguir construir uma afetividade com os alunos.

As demais categorias apresentam uma frequência cada, envolvendo a contribuição de aspectos interpessoais com os alunos, constatando que atingiram os objetivos propostos mesmo que parcialmente, verificando durante o ano o empenho da equipe escolar e recebendo o reconhecimento e carinho dos pais. A terceira e última questão será apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 Como e por que se tornou professora de escola pública.

Categories	Frequência	Percentual
Concurso público	4	28,56
Por ter frequentado o CEFAM	4	28,56
Por influência de alguém	2	14,30
Durante os estágios se identificou com a profissão	1	7,14
Por falta de opção	1	7,14
Por amor a profissão	1	7,14
Em branco	1	7,14
Total	14	100

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Nota: As frequências referem-se ao número de respostas emitidas pelos professores pesquisados que poderiam optar por mais de uma resposta para cada questão.

Na primeira categoria, 4 frequências apontam que as participantes ingressaram como professora por meio do concurso público e com a mesma frequência, constata-se que ingressaram por meio do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério).

Duas frequências esclarecem que ingressaram por influência de alguém. As categorias seguintes possuem uma frequência cada, porque a participante se identificou com a profissão durante a realização de estágios. Na categoria seguinte, a participante afirmou seu ingresso pela falta de opção, mas em seguida afirmou que adquiriu por amor à profissão.

RELATO DESCRITIVO DOS ENCONTROS

A primeira reunião foi realizada no início do 2º semestre. Entramos em contato com a EMEFEI do Espigão, já que a escola, a partir das atividades realizadas em 2012, externou um especial interesse em participar no ano de 2013.

O primeiro encontro ocorreu no dia 10 de setembro no momento de HTPC das 17h40min às 19h40min, tendo como participantes as professoras da unidade, a diretora e o grupo de pesquisadores da FCT/Unesp.

Nesse primeiro encontro a pauta constou da apresentação de todos os membros do grupo. Em seguida, desencadeamos uma discussão acerca do planeja-

mento para a pesquisa e a temática sugerida pela equipe escolar foi a inclusão de alunos com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem. No momento, havia um aluno com síndrome de down, regularmente matriculado e alguns outros com dificuldade de aprendizagem.

No segundo encontro no dia 08 de outubro foram feitas alterações no Plano de Ação elaborado no ano anterior, no sentido de buscar atender às novas necessidades detectadas e seus respectivos prazos. Nesse encontro, retomamos algumas diretrizes e princípios da pesquisa-ação colaborativa e os cuidados que a equipe deveria tomar, tanto por parte do professor participante, quanto por parte da equipe da universidade.

Agendamos uma discussão com o Prof. Ms. Fábio Camargo Bandeira Vilela, da FCT-Unesp/Presidente Prudente/SP para o dia 29 de outubro nas dependências da universidade a fim de discutir sobre dificuldade de aprendizagem e síndrome de down. Com o objetivo de encaminhar algumas questões pertinentes sobre o assunto pela equipe escolar, o encontro foi avaliado de forma positiva por todos os participantes.

Do terceiro encontro, agendado para o dia 29 de outubro, participaram a equipe escolar e os pesquisadores da FCT/Unesp. Analisaram-se os relatos do cotidiano das professoras, bem como se comparou as experiências do próprio convidado, os breves apontamentos sobre a síndrome de down, maneiras de acolher esses alunos, os suportes para incluí-los e suprir suas particularidades buscando o desenvolvimento e a aprendizagem. Refletimos a respeito de algumas características a fim de diferenciar a dificuldade de aprendizagem e o distúrbio, como distinguir os problemas reais que envolvem as famílias e como resolver conflitos referentes à sala de aula.

No dia 26 de novembro, no quarto encontro, aprofundamos ainda mais à temática da síndrome de down, na própria unidade escolar com a presença do Prof. Ms. Fábio. Estudamos aspectos para promover uma aprendizagem significativa para o aluno, reconhecendo como as atividades lúdicas e as brincadeiras simbólicas são importantes. Além disso, refletimos sobre a possibilidade de realizar um diagnóstico, através de um teste de inteligência (WISC), bem como a realização do laudo psicopedagógico e a necessidade da adequação didática e curricular e o possível encaminhamento do aluno com síndrome de down para a APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais).

O último encontro foi realizado no dia 11 de dezembro, quando avaliamos o trabalho realizado e procuramos estabelecer diretrizes para traçar metas futuras. A possibilidade da continuação da pesquisa nessa unidade escolar ficou em aberto, em razão da transferência da diretora para outra unidade no próximo ano letivo. Desse modo, encerramos as atividades do ano com um total de 5 encontros com a equipe escolar.

Avaliação da equipe escolar

Dentre as perguntas que corroboraram a avaliação final, foi solicitado que os participantes registrassem como as discussões repercutiram na sua postura como professor. Além disso, eles deveriam ressaltar os pontos positivos da pesquisa. As respostas foram tabuladas pela análise de conteúdo (FRANCO, 2008), apresentadas na sequência nas tabelas a seguir.

Tabela 4 Reflexo das discussões realizadas na postura do professor.

Categories	Frequência	Percentual
Momentos de reflexão, espaço para discutir problemas e esclarecimentos	6	30
Contribuições do Prof. Ms. Fábio	3	15
Ajudou na formação e no fortalecimento profissional	2	10
Foi significativa	2	10
União e Parceria	2	10
Possibilidade de trazer o que aprendi para a sala de aula	1	5
Esclarecimento do papel como educador	1	5
Proporcionou momentos de inquietação e anseio	1	5
Mostrou a possibilidade de participação dos pais	1	5
Em branco	1	5
Total	20	100

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Nota: As frequências referem-se ao número de respostas emitidas pelos professores pesquisados que poderiam optar por mais de uma resposta para cada questão.

Percebemos que foram apontados pelos participantes diversos reflexos das discussões na sua postura. Considerando que uma das intencionalidades da pes-

quisa-ação se voltam para a reflexão, ressaltamos a primeira categoria, com 6 frequências, conforme a fala das próprias participantes:

Sujeito 1: “[...] Me trouxe muitos esclarecimentos a respeito de assuntos ligados a aluno com deficiência, comportamento e imaturidade, etc. [...]”.

Sujeito 2: “Abriu um espaço para discutir problemas que temos com alunos. [...]”.

Sujeito 3: “Acredito que quando nos propomos a discutir sobre um tema específico temos que estar “abertos” à reflexão, a mudança de postura, a busca por novas informações e o mais importante que é ter claro quais os objetivos pretendo atingir”.

Sujeito 4: “Os encontros foram significativos e me fizeram refletir como é difícil trabalhar com as crianças que possuem dificuldades de aprendizagem, porém é gratificando quando vemos avanços em nossos alunos. [...]”.

Sujeito 6: “[...] fez refletir sobre os temas abordados [...]”.

Sujeito 8: “[...] reflexões e aprendizagem sobre os temas abordados e as práticas pedagógicas [...]”.

Quanto à categoria sobre as contribuições do Prof. Ms. Fabio, uma das participantes afirmou que as discussões foram esclarecedoras e a outra que foi interessante e trata-se de um tema de que se tem pouca formação.

Sobre terceira categoria, as participantes apontaram que as discussões ajudaram na formação e no fortalecimento profissional em razão dos assuntos tratados. A categoria seguinte mostrou que foi significativa e, na posterior, duas participantes afirmaram que houve união e a importância de estabelecer parceria.

As demais apontam uma frequência cada uma, como a possibilidade de trazer o que aprendeu para a sala de aula, a fim de verificar quais são as dificuldades dos alunos. Outro aspecto abordado foi o esclarecimento do papel como educador, quando a participante argumentou ainda que os encontros trouxeram uma visão clara dos caminhos a percorrer para garantir a aprendizagem da turma.

Além disso, foi pontualizado que as discussões proporcionaram momentos de inquietação e anseio para “saber” e buscar mais e ainda. Igualmente, proporcionou e estimulou a participação dos pais no cotidiano escolar de seus filhos.

Em resumo, as categorias sobre os pontos positivos da pesquisa estão dispostos na Tabela 5, para melhor esclarecimento.

Tabela 5 Pontos positivos da pesquisa.

Categorias	Frequência	Percentual
Contribuição para a formação, teoria e prática e reflexões	4	25
Troca de experiências	2	12,5
Parceria escola-universidade	2	12,5
Interesse para e com a equipe	2	12,5
Participação	2	12,5
Clareza de ideias	1	6,25
Compromisso	1	6,25
Pontualidade	1	6,25
Em branco	1	6,25
Total	16	100

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Nota: As frequências referem-se ao número de respostas emitidas pelos professores pesquisados que poderiam dar mais de uma resposta para cada questão.

A primeira categoria sobre a contribuição para a formação, teoria e prática e reflexões, apontou 4 frequências, conforme a fala das próprias participantes:

Sujeito 2: “Participação de todos, troca de experiências, embasamentos teóricos que norteiam nossa prática (inclusão)”.

Sujeito 3: “Acredito que toda a discussão, todo estudo só tem a contribuir para a nossa formação. Além disso, a oportunidade de unir a teoria e a prática é um aspecto muito positivo”.

Sujeito 5: “[...] Reflexões que trouxeram outras formas de resolver ou melhorar a forma de abordar os alunos com dificuldades”.

Sujeito 6: “Contribuição para a formação”.

Na segunda categoria, uma das participantes complementou como ponto positivo a troca de experiências dentro do assunto abordado. Com duas frequências foi ressaltada a importância da parceria escola-universidade.

Nesse contexto, o grupo pesquisado salientou que a equipe de pesquisadores mostrou interesse para e com eles, além de acatar as sugestões dos participantes e buscar soluções para os desafios da unidade escolar, estabelecendo um vínculo de confiança.

Dentre as demais categorias, foi ressaltada participação da equipe escolar, demonstrando clareza de ideias nas discussões, compromisso e pontualidade nas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva colaborativa da pesquisa-ação permitiu-nos o planejamento das ações de acordo com as necessidades formativas, com as dificuldades e com os problemas detectados junto à equipe escolar, com fundamento na própria realidade da instituição. Nesse sentido, as reflexões das práticas estimularam transformações nas ações e nas práticas institucionais (PIMENTA 2005).

A partir disso, ressaltamos que a pesquisa colaborativa representa uma característica pertinente na pesquisa realizada, visto que buscou mergulhar na práxis em estudo e assim, facilitou intervir para que mudanças necessárias fossem tomadas de modo coletivo e crítico (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Ainda nessa linha de considerações, os autores apontam que o potencial da pesquisa-ação é imenso, dado que mergulha na práxis e recolhe informações e dados valiosos e fidedignos para a produção do conhecimento, além de beneficiar os professores participantes, porque se tornam críticos, reflexivos, produtivos e sensibilizados (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Na avaliação final, as participantes revelaram que se fortaleceram profissionalmente e que as discussões trouxeram esclarecimentos para trabalhar com alunos com certa deficiência e imaturidade, porque tinham dialogado com um professor especialista dessa área, fato, que de certa forma, as tranquilizou e estimulou para trabalhar com eles.

Os resultados positivos obtidos com a realização da pesquisa ocorreram em consequência da interação entre pesquisadores e pesquisados, característica angular da pesquisa-ação que possuiu grande relevância, de acordo com Thiollent (2009). Nessa perspectiva, todos os passos a serem tomados perpassam por essa interação e pela decisão coletiva de ambos os grupos, tanto pesquisadores como participantes.

Com a realização desse trabalho, percebemos que a pesquisa-ação proporcionou um espaço que discutiu problemas, provocou a sensação de inquietação, esclareceu qual é o papel do educador, além de contribuir para a formação dos participantes.

É nesse contexto que afirmamos a possibilidade de utilizar a metodologia como instrumento para a formação contínua, já que envolve a participação efetiva dos próprios agentes e a conscientização de cada um desses profissionais quanto ao nosso papel de sujeitos históricos na luta para a transformação social dentro do contexto educacional e, assim, contribuirmos para um ensino de qualidade.

Enfim, concordamos com Franco (2012). Com a pesquisa-ação, espera-se que os sujeitos participantes da pesquisa percebam que o coletivo é mais forte que o individual, que cada participante tenha consciência da sua própria ação e, assim, busque mudanças, com a possibilidade de formar um nós.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

ALONSO, M. Uma proposta para a análise da função administrativa na escola. In: _____. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: DIFEL/EDUC, 1976. p. 129-174.

_____. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: JUNIOR, C. A. S. da; ARENA, D. B.; LEITE, Y. U. F. (Orgs.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Organização e Gestão do Trabalho na Escola*. 2. ed. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 87-96.

BEISIEGEL, C. R. de. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: _____. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 111-122.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial, abril, 2013.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.

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

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

FRANCO, M. A. S. Aula do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp, Presidente Prudente, 31 ago. 2012.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008. (Série Pesquisa, vol. 6).

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. de. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. A pedagogia da pesquisa-ação. In: _____. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 209-248.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. *Qualidade na e da escola pública*. Campo Grande: UCDB, 1995. (Série-Estudos).

_____. Ressignificando a função da escola pública e dos professores nos dias de hoje: alguns apontamentos. In: JUNIOR, C. A. S. da; ARENA, D. B.; LEITE, Y. U. F. (Orgs.). *Pedagogia cidadã: Cadernos de formação: Organização e gestão do trabalho na escola*. 2. ed. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 5-12.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: JUNIOR, C. A. S. da; ARENA, D. B.; LEITE, Y. U. F. (Orgs.). *Pedagogia cidadã: Cadernos de formação: Organização e gestão do trabalho na escola*. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 27-50.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, Â. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, 2009. p. 123-140.

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

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WERLE, F. O. C. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. In: JUNIOR, C. A. S. da; ARENA, D. B.; LEITE, Y. U. F. (Orgs.). *Pedagogia cidadã: Cadernos de formação: organização e gestão do trabalho na escola*. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 73-86.

2

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BAURU/SP

Lílian Aparecida Ferreira

Jaqueline Guimarães

Clara Italiano Monteiro

Eliane Isabel Fabri

Karen Keiko Nichimoto Souza Nascimento

Ana Beatriz Apolonio

Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru

Resumo: O objetivo deste trabalho foi apresentar o cenário e identificar os desdobramentos de um programa de formação continuada desenvolvido junto com os professores de Educação Física da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. Participaram desta proposta 18 professores de Educação Física da referida rede de ensino. O curso desenvolvido teve duração de 2 anos (2012 e 2013) se materializando com encontros quinzenais e/ou mensais, de um modo geral, com os participantes. As categorias que deram visibilidade ao campo de análise foram: 1. Perfil dos docentes; 2. Dificuldades profissionais; 3. O curso de formação continuada: participação, manifestações e experiências dos professores. Podemos inferir que o programa de formação continuada contribuiu de maneira significativa com a formação e atuação dos professores que dele participaram.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Física; atuação docente; ensino.

APRESENTAÇÃO

No ano de 2012, a coordenadora pedagógica e todo o grupo de docentes da Educação Física atuantes nas escolas municipais de ensino fundamental de uma cidade do interior de São Paulo manifestou interesse em desenvolvermos um programa de formação continuada no qual pudéssemos estabelecer diálogos e reflexões sobre a implantação do currículo comum municipal já construído para a já citada área. Tal programa de formação foi desenvolvido ao longo dos anos de 2012 e 2013.

Neste sentido, o texto em questão tem como objetivos apresentar o cenário e identificar os desdobramentos de um programa de formação continuada desen-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

volvido junto com os professores de Educação Física da referida rede municipal de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A formação continuada é destinada, habitualmente, ao professor que já tenha passado pela formação inicial, com o objetivo de contribuir, de alguma forma, com a melhoria de suas práticas docentes. Pode abranger uma série de atividades como: congressos, seminários, simpósios, palestras, *workshops*, cursos de curta/média/longa duração.

Dessas atividades formativas surgiram termos como treinamento, capacitação, reciclagem, já bastante criticados na área por autores como Marin (1995), na medida em que sustentam uma perspectiva de formação docente baseada na mera execução de elementos aprendidos, sem considerar que o professor também é copartícipe direto do seu processo formativo.

Tal modelo, apoiado na *racionalidade técnica*, encontra suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional, nela os problemas são resolvidos por meio da aplicação rigorosa das teorias e técnicas científicas e se estabelece uma hierarquia nos níveis de conhecimento com distintos estatutos acadêmicos e sociais (PÉREZ-GÓMEZ, 1995).

O resultado dessa perspectiva para a formação docente é a subordinação dos professores àqueles ditos produtores de conhecimento, de modo mais específico, são os pesquisadores que investigam os problemas do ensino, construindo novos conhecimentos e os professores que aplicam tais conhecimentos em suas ações profissionais.

Diante destas críticas à concepção de formação continuada, a perspectiva que defendemos aqui inclui as ideias relativas à participação do professor na definição dos conteúdos a serem tratados nas atividades formativas, assim como a ênfase nas atividades de análise e reflexão de suas práticas. Como sugerem Reali et al. (1995, p. 71), o objetivo é oportunizar “[...] uma reflexão conjunta e colaborativa, teoricamente subsidiada e orientada, sobre temas, questões, aspectos e/ou problemas identificados na prática pedagógica cotidiana, considerada como ponto de partida e de chegada daquela reflexão”.

Neste enfoque formativo, ganha relevo a construção e assunção de um posicionamento crítico-reflexivo por parte do professor sobre sua ação e os elementos que a influenciam e a condicionam.

De acordo com Caldeira (2001, p. 89) “Por mais completa que seja a formação inicial, é por meio da prática docente reflexiva que o professor continua seu processo de formação na escola”.

Neste sentido, é no momento em que o professor passa a olhar para a sua prática de maneira cuidadosa e analítica que consegue visualizar os problemas, analisá-los, tentar propor soluções para resolvê-los e reavaliá-los. Há, portanto, uma construção profissional diária que se relaciona diretamente com o desenvolvimento profissional docente.

Tais elementos reforçam a terminologia utilizada por Guarnieri (1996) “tornar-se professor no exercício da própria docência”, apontando para o pressuposto de que todo o contexto, vivenciado pelo professor em suas atividades diárias na escola, traz repercussões em sua prática pedagógica e requer um investimento do professor na sua profissionalização.

No âmbito da formação continuada de professores de Educação Física, entre as décadas de 1980 e 1990 a área contou com produções acadêmicas que tentavam oferecer alguma orientação para o trabalho dos professores nas escolas (TANI et al., 1988; FREIRE, 1989; SOARES et al., 1992), bem como, uma redefinição do papel da Educação Física escolar.

Apesar das ricas contribuições dessas produções para fomentar o debate no âmbito acadêmico, Daólio (1995) aponta para o fato de que essas produções não foram suficientes para causar mudanças na prática dos professores de Educação Física. Há aí uma série de questões que poderiam ser pontuadas para nos aproximarmos de uma compreensão deste distanciamento, entretanto, não se revelam como foco do escopo deste texto neste momento.

Na tentativa de avançar neste problema, é preciso que sejam produzidas pesquisas junto com os professores, reconhecendo suas práticas pedagógicas na Educação Física escolar como um importante espaço de revelação de sua profissionalidade.

Temos com isso, a expectativa de que este tipo de trabalho possa, de fato, contribuir com a formação/atuação docente e com o entendimento, por parte dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, de como se dá esse processo.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Por envolver uma proposta de construção coletiva, o projeto em questão está assentado nas ideias da pesquisa-ação colaborativa. Esta abordagem metodoló-

gica requer um intenso investimento de energia e tempo de todos os envolvidos e, além disso, é um processo que necessita de negociação constante.

Pimenta (2005, p. 2) pontua que a pesquisa-ação se caracteriza pelo fato de que os sujeitos que nela se envolvem buscam uma meta comum, muito embora, neste processo, os envolvidos tenham papéis diversificados (ex.: pesquisadores e professores). Nas palavras da autora:

Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais.

A pesquisa-ação colaborativa, também chamada somente de pesquisa colaborativa, não visa só alcançar a reflexão/transformação da ação docente, mas sim, criar nas escolas uma cultura de análise e reflexão de suas práticas institucionais, ampliando seu conceito a partir do acréscimo da preocupação com as transformações das práticas institucionais rumo à democratização social e política da sociedade. Assim sendo, a pesquisa-ação colaborativa adquire o adjetivo crítica, sendo identificada como pesquisa-ação colaborativa-crítica.

Outro aspecto tão importante quanto o anterior é a efetiva troca entre as experiências dos professores e os pesquisadores, que pode oportunizar

[...] uma reflexão conjunta e colaborativa, teoricamente subsidiada e orientada, sobre temas, questões, aspectos e ou problemas identificados na prática pedagógica cotidiana, considerada ponto de partida e de chegada daquela reflexão (REALI et al., 1995, p. 71).

A estrutura da pesquisa-ação envolve necessariamente a dimensão da pesquisa e a dimensão da ação.

Em termos da dimensão investigativa nos interessou analisar este processo formativo, utilizando como técnicas de coletas: as observações/descrições das reuniões e entrevistas com os professores.

A ação foi orientada, em linhas gerais, por reuniões ora mensais ora quinzenais, ao longo de todo o ano letivo de 2012 e 2013, em um espaço da prefeitura de fácil acesso aos docentes e já bastante conhecido por eles devido à realização de outros cursos ou reuniões de convocação da coordenadora pedagógica da área.

Tais reuniões eram caracterizadas por situações de convite ou convocação. Quando realizadas por convite tinham duração de 1h30 (das 17h30 às 19h), quando por convocação (todos os docentes eram obrigados a ir ou a justificar formalmente a ausência) duravam 3h30 (das 13h30 às 17h). Os docentes que participavam, ao longo do ano, do curso e que tinham somente três faltas recebiam um certificado no final que poderia ser utilizado na progressão da carreira.

Os docentes participantes do curso e da pesquisa somaram 18 e todos eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a realização das coletas e da divulgação dos resultados.

Foram, no total, 23 encontros ao longo de 2012 e 2013. Abaixo apresentamos a tabela com as datas de ocorrência dos mesmos.

Tabela 1 Datas dos encontros realizados.

Datas dos Encontros						
22/03/2012	18/04/2012	25/04/2012	31/05/2012	27/06/2012	08/08/2012	18/12/2012*
25/03/2013	08/04/2013	22/04/2013	06/05/2013	20/05/2013	03/06/2013	24/06/2013
01/07/2013	12/08/2013	26/08/2013	09/09/2013	23/09/2013	07/10/2013	18/11/2013
25/11/2013	09/12/2013					

* Vale destacar que nos meses de setembro, outubro e novembro/2012 os encontros do curso de formação foram suspensos devido a problemas de saúde da coordenadora do projeto.

Estas reuniões se orientaram por diálogos com os professores sobre as ações que eles realizavam nas instituições escolares, em especial, sobre as possibilidades e os limites nos diversos âmbitos da profissionalidade docente, envolvendo, portanto, tanto elementos relativos ao aprender a ensinar quanto ao aprender a ser professor.

Estes diálogos nos auxiliaram no mapeamento das ações docentes e seus enfrentamentos, bem como na definição, junto com os professores, de assuntos para debates, temas para leituras, relatos de experiências, vivências que foram compondo os focos dos encontros do curso de formação continuada.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após leitura e análise dos dados foram definidas três categorias para reflexão, sendo elas:

1. Perfil dos docentes;
2. Dificuldades profissionais
3. O curso de formação continuada: participação, manifestações e experiências dos professores.

Perfil dos docentes

A época do desenvolvimento do projeto (2012 e 2013) a prefeitura possuía 18 docentes atuantes no ensino fundamental I e II, entretanto P3 não quis responder as questões da entrevista que resultou no quadro a seguir. P15 não nos informou a idade e P13 o ano da conclusão de sua formação superior.

Quadro 1 Perfil dos docentes.

Nome	Idade	Instituição	Ano de conclusão do curso superior
P1	55 anos	Privada	1986
P2	30 anos	Pública	2005
P3			
P4	32 anos	Privada	2005 (Bacharel) e 2010 (Licenciatura)
P5	48 anos	Privada	1988
P6	52 anos	Privada	1990
P7	38 anos	Pública	1995
P8	31 anos	Pública	2003
P9	40 anos	Pública	1998
P10	34 anos	Pública	2005
P11	32 anos	Pública	2005
P12	30 anos	Pública	Não informado
P13	43 anos	Privada	
P14	53 anos	Privada	1984
P15		Pública	1995
P16	31 anos	Privada	2005
P17	38 anos	Privada	2005
P18	58 anos	Pública	1992

Notamos com esses dados iniciais que os professores atuantes têm faixa etária entre 30 a 58 anos de idade. A maioria de professores teve sua formação em entidades públicas, totalizando nove, enquanto os que tiveram sua formação em instituições privadas foram oito.

Do total de professores investigados, 7 se formaram entre 2003 e 2005, 5 docentes obtiveram a formação superior na década de 1990 e 3 na década de 1980. Percebemos, com isso, que estes professores encontram-se em momentos distintos de suas carreiras.

Segundo Huberman (1995), os professores que tem em média sete a 10 anos de carreira, estão em um momento denominado como fase de estabilização, nesse período eles demonstram um compromisso mais efetivo com a docência, “passam” a ser professores, e ainda afirmam-se perante os outros colegas, pois já estão com mais experiências, além de se sentirem com mais liberdade e à vontade no que se refere à atuação profissional e à escolha da carreira.

Os docentes que tem em média 20 anos de atuação encontram-se no momento de pôr-se em questão (HUBERMAN, 1995), nesse período em que o indivíduo examina o que foi feito durante todo esse tempo de docência diante dos objetivos que ele tinha no início, existindo dois pensamentos após essa reflexão, o de continuar no mesmo caminho que vem percorrendo, ou buscar outro caminho.

Os docentes próximos dos 30 anos de carreira encontram-se no que Huberman (1995) chamou por fase da serenidade e distanciamento afetivo. Trata-se mais de um estado da alma do professor do que uma fase da carreira. Em sendo assim, o professor começa a se lembrar de quando tinha vontade, energia e fazia diversas coisas enquanto docente, sofrendo um sentimento de amargura. Há, contudo, também neste momento da vida, aqueles docentes que vivenciam sentimentos de serenidade, demonstrando satisfação por toda a trajetória percorrida. Tanto para os que sofrem quanto os serenos, revela-se, neste momento, uma diminuição no investimento em sua carreira profissional.

Dentre os 18 docentes, cinco participavam ativamente das reuniões, sete participaram de poucas reuniões, seis somente quando eram convocados.

O não comparecimento desses professores na formação continuada se deu por diversos fatores. Por exemplo, os encontros aconteciam após o término das aulas do período da tarde das escolas da prefeitura, a partir da 17h30 as quartas-feiras (em 2012) e as segundas-feiras (em 2013) quinzenalmente, havia profes-

sor que não ministrava aula nesse dia na escola e trabalhava em outro local. Ou ainda, após o término da aula o docente tinha outro trabalho em seguida. Alguns professores inclusive tinham o ATP (Atividade de Trabalho Pedagógico na escola) no mesmo dia e horário dos encontros da formação continuada. Por fim, alguns docentes se diziam cansados após um longo dia de trabalho e não tinham disposição para comparecer aos encontros.

Feitosa, Mendes Júnior, Souza Carvalho (2010), problematizaram o não comparecimento dos docentes em programas de formação continuada, apontando barreiras como: os professores estarem sobrecarregados de trabalho, vivenciando o estresse da profissão, enfrentando a baixa remuneração, a desvalorização dos docentes, as condições precárias de trabalho, dentre outros fatores.

Curiosamente, entretanto, apesar de todas essas barreiras alguns docentes se comprometeram do começo ao fim do curso de formação continuada, evidenciando uma participação intensa e ativa ao longo destes dois anos de desenvolvimento do projeto.

No próximo quadro explanamos os resultados obtidos acerca da questão relativa à trajetória dos professores no âmbito da docência, ou seja, perguntamos: sobre o tempo de atuação na Educação Física (independente de qual modalidade), tempo de atuação na Educação Física Escolar, quais os anos escolares de atuação e se trabalhavam em outro local além da rede municipal de ensino.

Quadro 2 Trajetória dos professores no âmbito da docência.

Nome	Tempo que atua na Educação Física Escolar	Tempo em que atua no município com a E. F.	Anos de ensino que atua no Ciclo I	Trabalha em outro local?
P1	27 anos	6 anos	1º ao 5º	Professor(a) da Rede Pública Estadual
P2	7 anos	5 meses	1º ao 4º	Professor(a) da Rede Pública Estadual
P3				
P4	6 anos	2 anos	1º ao 5º	Não
P5	15 anos	5 anos	1º ao 5º	Professor(a) Universitário

(continua)

Nome	Tempo que atua na Educação Física Escolar	Tempo em que atua no município com a E. F.	Anos de ensino que atua no Ciclo I	Trabalha em outro local?
P6	8 anos	8 meses	1º ao 5º	Não
P7	8 anos	6 anos	1º ao 5º	Não
P8	13 anos	8 anos	1º ao 5º	Não
P9	6 anos	6 anos	1º ao 5º	Não
P10	7 anos	5 anos	1º ao 5º	Professor eventual de aula particular
P11	7 anos	6 anos	1º e 2º	Não
P12	11 anos	6 anos	3º ao 5º	Não
P13	8 anos	8 meses	3º e 4º	
P14	30 anos	5 anos	1º ao 5º	Professor(a) da Rede Pública Estadual
P15	17 anos	2 anos	1º ao 5º	Não
P16	6 anos	2 anos	1º ao 5º	Não
P17	8 anos	6 anos	1º ao 5º	Não
P18	21 anos	2 anos	1º ao 5º	Professor(a) da Rede Pública Estadual

Percebemos que o tempo de atuação com Educação Física é extenso e varia de seis anos de atuação até chegarmos a 30 anos. Já sobre o tempo em que atuam especificamente na rede municipal de ensino, temos:

- 3 docentes com menos de 1 ano
- 4 docentes com 2 anos
- 3 docentes com 5 anos
- 6 docentes com 6 anos
- 1 docente com 8 anos

Pelos dados obtidos, podemos notar que a maioria dos docentes estava atuando como professor de Educação Física no decorrer do processo de construção do currículo. Também percebemos que a maioria (10 professores) tem um tempo de experiência na rede de ensino municipal há pelo menos cinco anos, o que para Veenmann (1984) poderia significar a constituição de um grupo de docentes que

estaria ingressando numa fase de “experenciados” e não mais na fase de “choque com a realidade”. Este processo da carreira pode significar mais envolvimento e manutenção de um modelo de trabalho que enfrentamentos constantes e questionamentos sobre a escolha profissional.

Quanto às turmas para as quais lecionavam, 11 docentes atuavam somente no ciclo I, ministrando aulas de 1º ao 5º ano em suas escolas e os demais (6) tinham aulas esporádicas em algumas turmas desse ciclo, sendo seu trabalho primordial com as turmas referentes ao ciclo II. O número alto de professores atuantes no ciclo I deve-se, prioritariamente, ao fato de que as escolas municipais da cidade envolvida na pesquisa, totalizam 16, sendo 16 para o primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º) e seis para o ciclo II do ensino fundamental (6º ao 9º).

Sobre a pergunta se atuavam em outro local que não a rede de ensino do município, dos 17 docentes que responderam a essa entrevista obtivemos:

- 10 só atuavam na rede municipal.
- 4 professores na rede pública estadual.
- 1 professor universitário.
- 1 lecionava aulas particulares eventualmente.
- 1 não especificou essa resposta.

Estes resultados expressam um importante elemento que é o vínculo com as instituições escolares, o que pode significar um maior envolvimento e compromisso com a comunidade da escola. Dias-da-Silva (2001) denunciava as situações nas quais os professores precisavam ministrar aulas em outras escolas, sinalizando para a precariedade da qualidade da atuação docente, usando a metáfora de que os docentes tinham que ficar “pulando de galho em galho”. Essa demanda gera um grande desgaste pelo docente, bem como, dificulta um mapeamento e uma leitura mais real do contexto das escolas onde tais docentes atuam, elementos fundamentais para uma intervenção pedagógica mais efetiva.

Dificuldades profissionais

Nos encontros iniciais do curso foi clara a explicitação da necessidade de falar por parte da grande maioria dos docentes. Isso nos alerta para a importância de espaços formativos coletivos onde os professores possam, de fato, se integrar e conhecer melhor a rede de ensino na qual ele atua, bem como, compartilhar pro-

blemas em busca de ações coletivas. Cursos esporádicos e com temas muito específicos tendem a não dar conta da construção deste olhar mais ampliado.

Não foram poucas as dificuldades manifestadas pelos docentes que participaram do curso de formação continuada, foi por isso que tal temática, ao emergir com tanto vigor nas falas e nas aulas de alguns docentes se constituiu como uma categoria de análise.

Somariva, Vasconcellos e Jesus (2013) também evidenciaram que os professores de Educação Física enfrentam muitas dificuldades na prática docente. Destacam-se: desvalorização da disciplina, defasagem de ensino, falta de respeito e vontade dos alunos, falta de espaços adequados e falta de apoio do poder público e da família. Podemos perceber que os problemas identificados no estudo convergem, em muitos casos, com os manifestados pelos docentes participantes do curso de formação continuada aqui analisado.

A questão do reconhecimento dos docentes de Educação Física pela comunidade escolar é um desafio já apontado por outros estudos. Ferreira (2005) identificou desconforto semelhante manifestado por professores de Educação Física em início de carreira quando os mesmos apontavam que a direção, os outros docentes, pais de alunos e funcionários subestimavam o trabalho do professor com relatos como: qualquer um pode ministrar aula de Educação Física, para quê o professor de Educação Física precisa usar a biblioteca; hoje vamos limpar a quadra então não tem aula de Educação Física; para a festa junina e o ensaio do desfile de sete de setembro é só pegar as aulas de Educação Física e colocar os alunos para ensaiar; imagina agora o professor de Educação Física pedir trabalho escrito aos alunos; vai haver um evento esportivo da secretaria de esportes do município e você professor de Educação Física vai ter que participar.

Os professores que participaram do curso também relataram situações muito semelhantes às demarcadas pelo estudo de Ferreira (2005). Um episódio bastante marcante foi quando muitos deles demonstraram intensa insatisfação com a obrigatoriedade de terem que se credenciar ao Conselho Regional de Educação Física. Para eles, o fato de terem se graduado em Educação Física, bem como, aprovados, de modo legítimo, em concurso público municipal para o cargo de docente de Educação Física, não poderia gerar nenhuma dúvida quanto à competência deles em atuar neste campo.

Outro fator importante, também apresentado por vários professores, foi a pouca valorização do espaço de grande parte das aulas de Educação Física: a quadra.

Em muitas escolas há uma invasão de pombas nos telhados das quadras, acarretando em muita sujeira no espaço e comprometimento do uso adequado para as aulas. Também denunciaram que as quadras ficavam sujas e danificadas, especialmente, pelos usuários de drogas que “invadem” as escolas à noite e aos finais de semana. Os professores demonstraram grande desconforto com esta situação, explicitando um desrespeito por parte da gestão da escola e dos gestores públicos do município, na medida em que não eram tomadas quaisquer atitudes para a resolução do problema. Nos encontros eles até manifestaram a possibilidade de interdição do espaço e de uma mobilização coletiva, mas se sentiram amedrontados com eventuais “punições” trabalhistas e até a perda do emprego.

P5 relata uma de suas experiências relacionadas à infraestrutura da escola

Eu tenho apoio, mas, por exemplo, teve um dia que dei aula, aí quando voltei do intervalo a quadra estava suja com pedras, o portão do acesso a rua emperrado e esse portão fica abeto, aí conversei e peço que não cheguem perto devido aos perigos e isso tudo atrapalha.

Alguns docentes relataram o fato de eventos da escola (festa junina, desfiles, apresentações, datas comemorativas...) que poderiam ser coletivamente organizados e compartilhados, já que são temas que fazem parte do Projeto Político Pedagógico da Escola, ficarem todos “nas costas” do professor de Educação Física.

Por fim, manifestaram insatisfação com as atitudes dos docentes de sala de aula que, muitas vezes, usam a Educação Física como recompensa/punição para seus alunos, ou seja, quando não se comportam ou não terminam as atividades de sala são impedidos de irem para a aula de Educação Física junto com os outros colegas de turma.

Na relação com os alunos foram vários os aspectos apontados pelos professores. O mais destacado foi o desafio de trabalhar com a questão dos valores com os alunos. A escola contemporânea ao ser mais democrática traz um novo desafio ao professor que é o de lidar com as diferenças. Segundo os professores, a relação entre os alunos é sempre muito intensa, destacando inúmeros comportamentos de agressões verbais e físicas e isso parece se acentuar ainda mais nas aulas de Educação Física, que ocorre, na maioria das vezes, em espaços abertos e com maior contato entre os discentes.

Muitos professores disseram que o desafio principal é usar estratégias para conseguir diminuir estes comportamentos agressivos e de desrespeito para de-

pois se preocupar com o conteúdo do componente curricular que será ensinado. Na fala de P14: “Eu acho que hoje principalmente de convivência, dos alunos mais habilidosos maltratando os menos habilidosos, de exclusão dos alunos, eu acho que trabalhar valores mesmo com as crianças”.

Em várias ocasiões, eles relataram que em muitas aulas este foco inicial toma todo o tempo da aula e, portanto, o conteúdo específico fica comprometido ou, até, deixa de ser desenvolvido.

Ainda nesta perspectiva das diferenças, os docentes revelaram que tem muitas dificuldades para desenvolver suas aulas com meninos e meninas juntos, alunos com deficiência, alunos com outras tradições culturais e religiosas. Para eles, estas diferenças costumam acentuar os conflitos de convivência, gerando muitas interrupções e ocorrências que impedem o desenvolvimento das aulas.

Associado também à questão da intolerância à diferença, Silva e Krug (2002) identifica a indisciplina discente como um dos fatores que pode acabar dificultando a prática pedagógica dos professores de Educação Física, uma vez que ela se torna um grande obstáculo para que o objetivo estabelecido pelo professor seja alcançado.

Acerca das dificuldades relacionadas à carência de materiais adequados para as aulas de Educação Física na escola, Gaspari et al. (2006) constataram que a maioria dos professores encontram-se com uma estrutura desfavorável da escola para as aulas de Educação Física, sobretudo a falta de espaço apropriado e falta de materiais disponíveis para a condução das aulas. Com os professores, participantes do curso de formação continuada, a disponibilidade de materiais nas escolas para a realização nas aulas não se revelou como uma dificuldade significativa. Como manifesta P10: “então falta material, alguns materiais, não tanto, não posso reclamar disso, porque tem muito [...]”. Os cinco docentes que atuavam na rede estadual e também na prefeitura reforçaram este reconhecimento de que, se comparado ao contexto dos materiais das escolas estaduais, há uma variedade muito superior nos materiais que são disponibilizados pela prefeitura para as aulas de Educação Física.

Os conteúdos circunscritos pela Educação Física, segundo os docentes (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, conhecimento sobre e do corpo, esportes), também presentes no currículo da área no referido município e que deveriam ser ensinados aos alunos nas escolas, expressaram um conjunto de dificuldades por parte dos professores.

Na fala de um dos docentes: “É..., e a dificuldade é com conteúdos, por exemplo, a ginástica, tem alguns movimentos que eu não me sinto segura pra fazer, pra segurar o aluno, ou a forma correta de ensinar [...]” (P4).

Podemos extrair desta fala e de manifestações semelhantes, apontadas por outros docentes, uma possibilidade de análise que materializa e revela uma característica da Educação Física enquanto componente curricular na escola, ou seja, embora defendamos que o professor de Educação Física não tenha que dominar a execução de todas as práticas que desenvolve em suas aulas, mas sim ter o compromisso com o ensino destas práticas, para alguns conteúdos é muito importante que ele tenha tido em sua formação algumas vivências concretas daquilo que ensina, de modo a reconhecer e a ter um pouco mais de segurança para ensinar, como apontou P4.

Rosário e Darido (2005) evidenciaram que muitos docentes sentem dificuldades em ministrar alguns conteúdos, isso devido há alguns motivos, como: falta de domínio do conteúdo por parte do professor, falta de segurança, falta de adesão e muita resistência dos alunos. Ainda constataram que a falta de segurança ou de preparo é apontada pelos professores como uma dificuldade na implementação de diferentes conteúdos. Esses resultados vão ao encontro do que os docentes participantes do curso de formação continuada relataram.

Ainda relacionado ao conteúdo, muitos docentes explicitaram a dificuldade que encontravam para desenvolver os conteúdos para turmas mistas, o relato de P11 expressa bem esta questão:

É... da dificuldade, por exemplo, eu tenho dificuldade de ensinar futsal pras meninas, as turmas mistas por exemplo. Todas as turmas são mistas, mas os meninos acabam tendo muito mais habilidade com a bola no pé pela prática cultural, eles tem essa prática e ai as meninas ficam em grande defasagem em relação a eles, e ai o que eu faço na aula, fica meio complicado encontrar jogos adaptados, o que eu posso estar fazendo, adaptando a atividade... e a dificuldade delas estarem ali fazendo, praticando, não só de convencê-las a fazer, porque elas tem vontade, a gente tem uma conversa, um diálogo, elas começam, mas a defasagem é muito grande, e ai o que eu faço? Muitas vezes eu fico nesse dilema mesmo, como fazer, não só no futebol, em outras práticas também.

Como apontamos anteriormente, o multiculturalismo é, sem dúvida, um desafio grande aos docentes, entretanto, na manifestação desta docente este não

parece ser a questão. O que está em evidência aqui são as habilidades diferentes, portanto, o que a professora coloca em questão é como dar condições para que as meninas também aprendam e não se desmotivem, considerando que os meninos estão num estágio mais elaborado deste processo.

Outro apontamento sinalizado pelos docentes foi a dificuldade em sair do modelo que eles chamaram de esportivista. Para os docentes, este modelo foi muito fortemente desenvolvido em suas formações iniciais/graduação, bem como por suas trajetórias pessoais antes do ingresso no ensino superior. Tal constatação também é evidenciada por Freitas et al. (2008) quando ressaltam que o conteúdo esportivo tem sido apontado pelos professores de Educação Física, atuantes nas escolas, como um conteúdo carente de elementos didático-pedagógicos apropriados ao ambiente escolar. A crítica se faz porque, na maioria das vezes, tanto na formação inicial quanto em cursos de formação continuada o mesmo aparece estruturado e sistematizado a partir do esporte de alto-rendimento (SOUZA, 2003; KUNZ, 1994).

Os enfrentamentos manifestados pelos professores de Educação Física passam diversos aspectos e todos são fatores extremamente importantes para busca de soluções que contribuam para minimizar as dificuldades e potencializar o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Como defendem Tabanez et al., os quadros de referências construídos pelos professores “[...] não são nem inteiramente determinadas pelo contexto, nem completamente escolhidos por eles” (TABANEZ et al., 2009, p. 143).

O curso de formação continuada: participação, manifestações e experiências dos professores

A participação dos docentes nos cursos de formação continuada tem sido apontada como uma questão delicada e que merece reflexão, dado o fato de que se defendemos que a formação docente se constrói ao longo de um contínuo os programas formativos são demandas peculiares da profissão docente. Sabemos, neste sentido, que é preciso haver um compromisso institucional com esta formação e não atribuir ao professor, individualmente, esta responsabilidade.

No quadro a seguir apresentamos o número de encontros realizados no curso de formação continuada ao longo de 2012 e 2013, suas características (convite ou convocação) e o número de docentes participantes.

Quadro 3 Características e número de docentes participantes dos encontros.

Data da reunião	Forma de participação	Nº de participantes
22/03/2012	Convite	6
18/04/2012	Convite	6
25/04/2012	Convite	7
31/05/2012	Convocação	14
27/06/2012	Convite	6
08/08/2012	Convite	9
18/12/2012*	Convocação	15
25/03/2013	Convocação	14
08/04/2013	Convite	9
22/04/2013	Convite	7
06/05/2013	Convite	9
20/05/2013	Convite	8
03/06/2013	Convocação	14
24/06/2013	Convite	3
01/07/2013	Convite	7
12/08/2013	Convite	10
26/08/2013	Convite	5
09/09/2013	Convocação	12
23/09/2013	Convite	4
07/10/2013	Convite	7
18/11/2013	Convite	8
25/11/2013	Convite	4
09/12/2013	Convocação	12

* Vale destacar que nos meses de setembro, outubro e novembro/2012 os encontros do curso de formação foram suspensos devido à problemas de saúde da coordenadora do projeto.

Como é possível observar no quadro, os professores participavam mais das reuniões quando as mesmas envolviam convocações. Em tais situações o professor tem uma dispensa oficial de suas aulas, via secretaria do município, para deixar suas escolas e participar da convocação sem que haja qualquer comprometimento

salarial. O envolvimento do curso nas convocatórias favoreceu, em grande medida, na construção de uma postura de valorização dos interesses dos docentes de Educação Física, uma vez que a solicitação para a ocorrência de tal curso partiu dos próprios docentes.

Monteiro e Giovanni (2000) afirmam que a maioria dos cursos de formação continuada acontece em ações pontuais, como palestras, oficinas, conferências, cursos de curta duração 10, 20 e 30 horas.

Gatti (2008) segue na mesma direção das autoras acima, ressaltando que ultimamente tem se voltado muitos estudos para a formação continuada, entretanto, são vários os desafios para estes programas, geralmente orientados por dois modelos: os cursos genéricos e os pontuais. Os genéricos são marcados por aqueles que propõem “qualquer coisa” que venha contribuir para o desempenho profissional; já os pontuais são tão específicos que sequer podem se configurar como uma atualização, complementação ou aprofundamento dos conhecimentos.

O curso aqui analisado foi desenvolvido ao longo de um processo temporal longo, com foco na prática pedagógica dos professores, trabalhando com temas que estavam vinculados aos enfrentamentos docentes na implantação de um modelo curricular. A participação dos professores foi ativa no processo de participação da construção do curso, uma vez que a cada semestre os docentes apresentavam suas avaliações do que tinha sido desenvolvido, bem como, explicitavam propostas de temáticas para o próximo semestre.

Em linhas gerais o curso envolveu os seguintes temas: reflexões sobre a docência na escola e suas relações com a comunidade escolar; a docência em Educação Física e as políticas públicas educacionais do município; avaliação do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos; alunos com deficiências nas aulas de Educação Física; multiculturalismo na Educação Física: gênero, racismo, tradições religiosas e os desafios do ensino da Educação Física; estratégias de ensino para o desenvolvimento da Educação Física na escola; dificuldades para a implantação do modelo curricular; o ensino das danças nas aulas de Educação Física; o ensino das lutas nas aulas de Educação Física; o ensino das ginásticas nas aulas de Educação Física; o ensino dos conhecimentos sobre/do corpo nas aulas de Educação Física; reflexões e elaboração de uma proposta para um Festival de Educação Física nas escolas municipais a partir do currículo comum;

Outra caracterização significativa do curso aqui analisado está relacionada com a trajetória da origem do mesmo, ou seja, partiu do interesse e necessidade

dos próprios docentes. Para Garrido, Pimenta e Moura (2000) este é um dos aspectos mais importantes para que os cursos de formação continuada dos docentes, de fato, se estabeleçam com vigor e significação para os participantes.

Durante o curso de formação continuada foram diversas as manifestações que os docentes compartilharam sobre as experiências de sucesso vivenciadas em suas práticas pedagógicas, como por exemplo, quando P2 comentou como foi o desenvolvimento do conteúdo atividade física,

A gente buscou conversar o que é atividade física, o que é exercício físico, quais os benefícios pra saúde em sala de aula e depois fomos pra quadra pra ver essa questão do cansaço, da aceleração do coração... todos esses conceitos. Então foi uma conversa na sala partindo deles e fomos construindo o conceito juntos, depois pra quadra onde verificamos a frequência, fizemos uma corrida e verificamos novamente. Fizemos o cálculo para que fosse identificada a frequência máxima e a mínima, até quanto nosso coração pode ir e ai eles [os alunos] fizeram um monte de perguntas. [...]. Ai era bacana porque eles foram participando. Eu propus para que eles fizessem vídeos no *Powerpoint* para falar dos benefícios da atividade física. Eles fizeram e foi muito bacana.

Como eram muitas as experiências bem sucedidas dos professores, eles decidiram que esta deveria ser uma temática do curso. Essa indicação passou a compor partes do curso. Nestes espaços os docentes voluntários apresentavam relatos, fotos e vídeos de atividades realizadas com seus alunos em suas instituições escolares.

Como síntese, apresentamos as experiências que os docentes compartilharam nas reuniões do curso de formação continuada em questão.

- Para o conteúdo lutas: utilização de jogos; vídeos; uso de objetos alternativos para brincadeiras de oposição, contextualização histórica e cultural.
- Para o conteúdo atividades rítmicas e dança: vídeos; debate sobre gênero; diferenças entre os estilos de dança; jogos e brincadeiras; rodas cantadas; representação dos animais e dramatização da infância; estabelecimento de relações com o cotidiano discente.
- Para o conteúdo esportes coletivos: tematização dos jogos olímpicos.
- Para o conteúdo atividades gimnásticas: atividades circenses; yoga e musculação para a construção de conceitos; circuitos mesclando exercícios e brincadeiras; construção de brinquedos para atividades coletivas.

- Para o conteúdo conhecimento sobre/do corpo: discussão sobre nutrição, frequência cardíaca antes e depois da atividade física; higiene; feira dos nutrientes.

As discussões realizadas no curso de formação continuada parecem ter possibilitado uma maior visibilidade tanto das dificuldades quanto das experiências bem sucedidas dos professores, propondo um espaço de reflexão sobre a própria prática pedagógica e a realidade da profissão docente. Este processo, orientado por estudos teóricos, parecem ter mobilizado uma autovalorização dos professores, bem como, um compromisso com o próprio desenvolvimento profissional e envolvimento das políticas de formação continuada do município.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O cenário que demarcou o desenvolvimento do programa de formação continuada de professores de Educação Física foi caracterizado pela demanda resultante do interesse dos próprios docentes para que o mesmo acontecesse, como também, do compromisso da coordenadora pedagógica da área de Educação Física do município em torná-lo realidade, dando condições efetivas para que ele acontecesse. Além disso, a política educacional municipal valorizou tal curso ao incluí-lo nas certificações em prol da progressão da carreira docente.

Apesar destes avanços, outros aspectos ainda merecem atenção como, por exemplo, evitar a realização das reuniões de ATP nos horários do curso, ou então, dar condição para que o professor realizasse esta carga horária ou parte dela (já que o curso era quinzenal) no próprio curso.

O envolvimento efetivo dos professores no curso também é uma questão complexa, resultando em desafios que merecem mais atenção para que possamos buscar alternativas. Como evitar a evasão, mesmo quando os docentes tem interesse pelo curso? No caso dos professores de Educação Física do município, as dificuldades estiveram centradas em: alguns docentes atuando em outras instituições no horário do curso; o curso acontecer depois da jornada de trabalho e os professores já estarem cansados e/ou com compromissos pessoais e familiares.

Quanto aos desdobramentos do programa, os professores construíram uma postura de crítica e busca por alternativas sobre as situações que enfrentavam em seus contextos escolares. Passaram a agir de modo mais coletivo, discutindo temas que eram problemáticas comuns, dividindo “o fardo” e se sentindo menos solitários no exercício da docência.

O compartilhamento de experiências de ensino bem sucedidas gerou um sentimento de autovalorização pessoal, bem como, de respeito e admiração entre eles.

Considerando estes apontamentos, podemos inferir que o programa de formação continuada contribuiu de maneira significativa com a formação e atuação dos professores que dele participaram. Trouxe ainda reflexões importantes para as alunas da graduação em Educação Física e Pedagogia que participaram como bolsistas e voluntária de todo este processo e para coordenadora do referido projeto.

REFERÊNCIAS

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 3, maio 2001, p. 87-103.

DAÓLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Projeto pedagógico e escola de periferia: sonho ou pesadelo? *Relatório de Bolsa de Aperfeiçoamento Pedagógico encaminhado à FAPESP*. Araraquara: Unesp, 2001.

FEITOSA, C.; MENDES JÚNIOR, J. L.; SOUZA CARVALHO, S. C. S. A formação continuada: por que professores da rede pública não participam de formação continuada? Algumas reflexões sobre a práxis docente. *Itinerarius Reflectionis: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Câmpus Jataí*, UFG., v. 2, n. 9, 2010.

FERREIRA, L. A. *O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREITAS, M. A. S. et al. Formação continuada docente e o ensino do handebol na escola. In: IV SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA. 2008. *Anais... IV Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física*, 2008.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000. p. 89-112.

GASPARI, T. C. et al. A realidade dos professores de Educação Física a escola: suas dificuldades e sugestões. *R. Min. Educ. Fís.*, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-137, 2006.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GUARNIERI, M. R. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Caderno CEDES 36: educação continuada*. 1. ed. São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1995. p. 13-20.

MONTEIRO, D. C. & GIVANNI, L. M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (Org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000. p. 129-143.

PÉREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

PIMENTA, S. G. Pedagogia-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir das experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, São Paulo, set./dez. 2005.

REALI, A. M. M. R. et al. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. *Caderno CEDES 36: educação continuada*. 1. ed. São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1995. p. 65-76.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. *Motriz*, Rio Claro, v. 11 n. 3 p. 167-178, set./dez. 2005.

SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. A indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental: o caso dos futuros professores de Educação Física da UFSM em situação de estágio curricular. In: CONGRESSO MERCOSUL DE CULTURA CORPORAL E QUALIDADE DE VIDA, II, Ijuí. *Anais...* Ijuí, 2002, p. 57.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOMARIVA, J. F. G.; VASCONCELLOS, D. I. C.; JESUS, T. V. As dificuldades enfrentadas pelos professores de educação física das escolas públicas do município de braço do norte. In: V SIMFOP – SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Educação Básica: Desafios frente às desigualdades Educacionais. *Anais...* Câmpus Universitário de Tubarão, junho, 2013.

SOUZA, F. J. *Educação Física, Formação Profissional e Saberes Docentes: um estudo de caso*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2003.

TABANEZ, M. F. et al. Formação continuada de professores de ensino fundamental em educação ambiental: contribuições para políticas públicas. In: REALI, A. M. M. R.; MI-ZUKAMI, M. G. N. da (Org.). *Complexidade da docência e formação continuada de professores*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TANI, G. et al. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, 1984, p. 143-178.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

3

AS CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE ENSINO PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Manoel Osmar Seabra Junior

Ana Maria Araya Osório

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Verônica da Silva Cordeiro

Juliana Andréa Osório Balan

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: O Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), viabiliza, por meio de ensino, pesquisa e extensão, o desenvolvimento de projetos de formação inicial, continuada e em serviço de professores. Esses projetos são voltados ao desenvolvimento de recursos teóricos e práticos para o trabalho com Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE), quais sejam as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, matriculadas nos sistemas educacionais de ensino público e privado de Presidente Prudente e Região, em uma perspectiva inclusiva. O projeto Núcleo de Ensino “Formação Inicial e em Serviço de Professores para o uso de Objetos Educacionais: perspectivas de inclusão escolar” realizou em 2013 em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP, oficinas pedagógicas temáticas junto aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), articuladas ao seu ambiente de atuação – as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) – para a construção do conhecimento sobre recursos técnicos, pedagógicos e de acessibilidade voltados ao desenvolvimento de estratégias de ensino na Educação Especial. As oficinas tiveram temas como: Estratégias de ensino de Matemática e Deficiência Física; Uso do Sorobã e Braille, e Uso do Portal do Professor que foram articulados à apresentação e resolução de casos específicos. Os dados das oficinas foram coletados a partir de questionários elaborados com base na Escala de Likert. A análise indica que os temas contribuíram para as práticas dos professores do AEE e que os conhecimentos construídos puderam ser aplicados em seu contexto de atuação.

Palavras-chave: Formação continuada e em serviço; oficinas pedagógicas; Núcleo de Ensino.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

INTRODUÇÃO

As experiências de pesquisa, ensino e extensão vivenciadas por pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para a Inclusão” (API), tem demonstrado, ao longo de mais de dez anos, que a formação de professores inicial e continuada deve ser proposta em serviço, a fim de que as perspectivas inclusivas de fato auxiliem na inclusão escolar dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE). Desta forma, as pessoas com deficiências (impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista (alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras) e altas habilidades/superdotação (potencial elevado em áreas isoladas ou combinadas como: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, artes) tem o direito de acesso e de aprendizagem com qualidade dos materiais pedagógicos e de acessibilidade disponibilizados pelas escolas de ensino regular por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa formação deve primar pelas mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, abrindo possibilidades para o desenvolvimento de novas formas de atuar dos professores tanto da classe comum quanto das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), adequadas à diversidade, e que valorizem a produção dos estudantes mudando as formas de avaliar e de cumprir o currículo. Para tanto, faz-se necessário trabalhar, no âmbito da formação, as estratégias de ensino que incentivem e favoreçam as diferentes formas de expressão, e que desenvolvam um trabalho individual e coletivo que resgate os valores humanos de cada um.

Essas estratégias podem trazer avanços significativos no ensino comum e especializado, e minimizar as diferenças de desempenho entre os estudantes, sem riscos de classificá-los por suas condições físicas, sensoriais, motoras, intelectuais e outras e potencializando as habilidades de todos, ou seja, aproveitando aquilo que cada estudante tem de melhor.

Além disso, a proposta de novas práticas pedagógicas deve incluir critérios para mudanças de postura dos professores frente aos estudantes, trazendo para a sua formação subsídios para atuar com os recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade, explorados por meio de leituras, investigações, discussões, projetos, entre outras atividades.

O programa de formação proposto pelo Núcleo de Ensino vinculado aos profissionais e bolsistas do CPIDES tem como objetivo geral analisar o processo de

formação inicial de estudantes dos cursos de licenciatura da FCT/Unesp e em serviço de professores que atuam em escolas da rede pública municipal para o uso de Objetos Educacionais em uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), desenvolvendo projetos de ensino para a construção de uma escola inclusiva.

Nesse sentido, foram elaboradas estratégias de formação em serviço de professores e sua viabilização em oficinas pedagógicas temáticas, que auxiliaram na pesquisa e seleção de recursos educacionais digitais em portais educacionais, bem como para na elaboração de planos de ensino inclusivos, considerando casos específicos de inclusão de EPAEE.

Essas estratégias de formação continuada e em serviço foram articuladas com a formação inicial dos bolsistas do projeto, visando ampliar a sua compreensão sobre os fundamentos da Educação Especial e sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, realizadas mediante uma abordagem CCS para a inclusão digital, social e escolar de EPAEE no CPIDES.

De acordo com Schlünzen (2000), a formação continuada e em serviço do professor deve auxiliá-lo: a transformar a sua prática pedagógica de forma que reveja a sua postura, buscando uma atitude interdisciplinar; a construir uma ação pedagógica que vise o melhor modo de desenvolver projetos articulando o uso de tecnologias no sentido de permitir que os EPAEE potencializem o seu processo de aprendizagem que ocorre na SRM e na classe comum; a modificar a forma de visualizar os conceitos que fazem parte do currículo, formalizando-os a partir do desenvolvimento de projetos, buscando contemplar o planejamento pedagógico da sala comum e da SRM; a mudar a forma de avaliar, analisando as várias manifestações dos estudantes em situação de aprendizagem, definindo o que é necessário para melhorar o seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, político, ético e emocional.

MATERIAIS E MÉTODOS

Com as premissas apresentadas, as oficinas pedagógicas que foram aplicadas nesse processo de formação inicial e em serviço de professores tiveram como elementos norteadores temas como: Ensino de Matemática em uma Perspectiva Inclusiva; Uso do Sorobã e do Braille para o AEE de Estudantes Cegos e com Baixa Visão; Estratégias de Ensino para a Deficiência Física e Uso do Portal do Professor para a Planificação de Planos de Ensino Inclusivos.

Como o público da formação são professores do AEE que atuam nas SRM, a formação foi planejada de forma a contribuir para a identificação das necessidades e elaboração de planos de atendimento, levantamento de materiais e equipamentos; para o atendimento às especificidades dos estudantes; para a produção de materiais: transcrevendo, confeccionando e pesquisando materiais de acordo com as categorias de necessidades dos estudantes; e para o estabelecimento de uma parceria entre os professores especializados e os professores da classe comum das escolas do município, visando dar orientações quanto ao uso dos recursos utilizados pelos estudantes e à aplicação de Planos de Ensino Inclusivos tendo como base o Portal do Professor.

Para a verificação das mudanças na prática dos professores referentes ao planejamento e desenvolvimento das oficinas pedagógicas, foram aplicados questionários para 32 participantes, com análise na base da Escala de Likert, cuja metodologia de análise de aplicabilidade são foco do presente artigo.

Desenvolvimento das Oficinas e Análise dos Questionários

As oficinas pedagógicas realizadas no âmbito do projeto Núcleo de Ensino foram propostas tendo como norte os princípios da pesquisa-intervenção, uma vez que as bases teórico-metodológicas foram propostas para uma atuação transformadora, ou seja, estabelecidas em contato direto com as experiências práticas vivenciadas pelos sujeitos (neste caso tanto os professores do AEE quanto os bolsistas).

Realizadas mensalmente (de agosto a dezembro de 2013), com duração de cinco horas mais três horas de aplicação prática, essas oficinas tiveram como pressuposto a formação de redes de conhecimento e de significações sobre os temas abordados; a integração de saberes decorrente da transversalidade curricular da Educação Especial; a descoberta, a inventividade e a autonomia no planejamento de Planos de Ensino Inclusivos e; a análise dos ambientes polissêmicos, favorecidos pelos temas de estudo que partiram da sua realidade.

Para avaliação desse processo foram elaborados seis questionários com cinco perguntas, e as mesmas foram analisadas em escalas somatórias para medir atitudes. Essa forma de análise proposta por Rensis Likert (1932) compreende uma série de afirmações relacionadas com o objeto pesquisado.

Nesta escala, os respondentes são solicitados a concordarem ou discordarem das afirmações, informando o seu grau de concordância/discordância. De acordo

com Malhotra (2007), cada item da escala tem cinco categorias de resposta, que vão de discordo totalmente a concordo totalmente. Utilizamos a escala de Likert para esta análise por possuir diferentes vantagens como: facilidade de construção e aplicação dos questionários; fácil compreensão das perguntas por parte dos entrevistados, que entendem rapidamente como utilizar a escala. A única desvantagem seria a exigência de mais tempo para completar a escala, em relação a outras escalas itemizadas, uma vez que os respondentes têm que ler cada afirmação, mas a propositura foi devidamente articulada com a formação e considerando o tempo das oficinas.

Dentro dos passos para a construção da Escala de Likert foram considerados elementos como:

- O pesquisador deve gerar um grande número de afirmações (100 a 200) relacionadas a atitudes com respeito ao objeto em estudo. Essas afirmações são geradas de acordo com a experiência do pesquisador e de sua equipe, de conversas com entendidos, de pesquisas exploratórias e etc.
- Estas afirmações devem ser ordenadas e editadas de forma a eliminar ambigüidades, duplicidades, irrelevâncias, entre outras.
- Submeter às afirmações a um grupo-piloto.
- Aos vários graus de concordância/discordância são atribuídos números para indicar a direção da atitude do respondente. Geralmente, os números mais utilizados são 1 a 5, ou, -2 a 2 (MATTAR, 2005).

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Giglio (1996) comenta que pesquisas posteriores à elaboração da escala de Likert verificaram que há correlação entre o julgamento (atitude) e a compra. A partir dessas evidências, os questionários aplicados neste projeto passaram a ter questões que buscaram mensurar as atitudes, em diferentes escalas. As perguntas e a análise são apresentadas a seguir:

Pergunta 1: Das palestras apresentadas, com qual você se identificou mais?

Os Gráficos 1a e 1b representam qual foi a palestra que os professores mais se identificaram, em relação aos cinco temas apresentados. Nota-se que 76,19% dos professores se identificaram mais com a palestra cujo enfoque foi dado à tecnologia.

Gráfico 1a Gráfico de setores representando qual palestra os professores mais se identificaram.

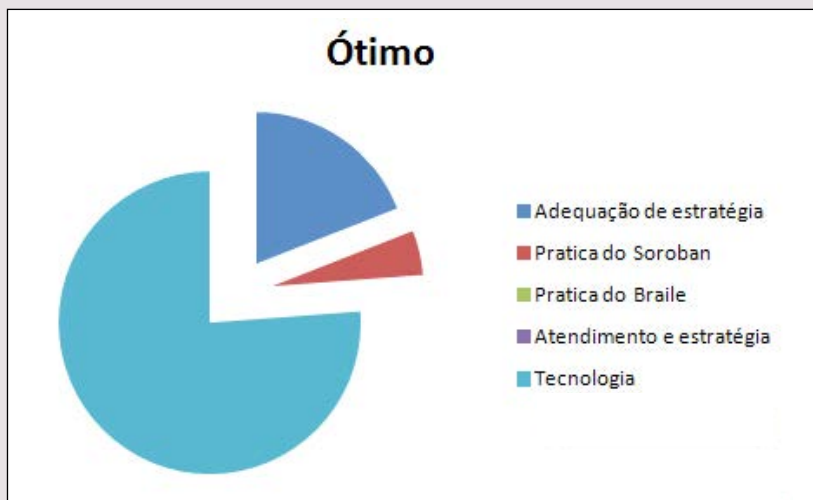
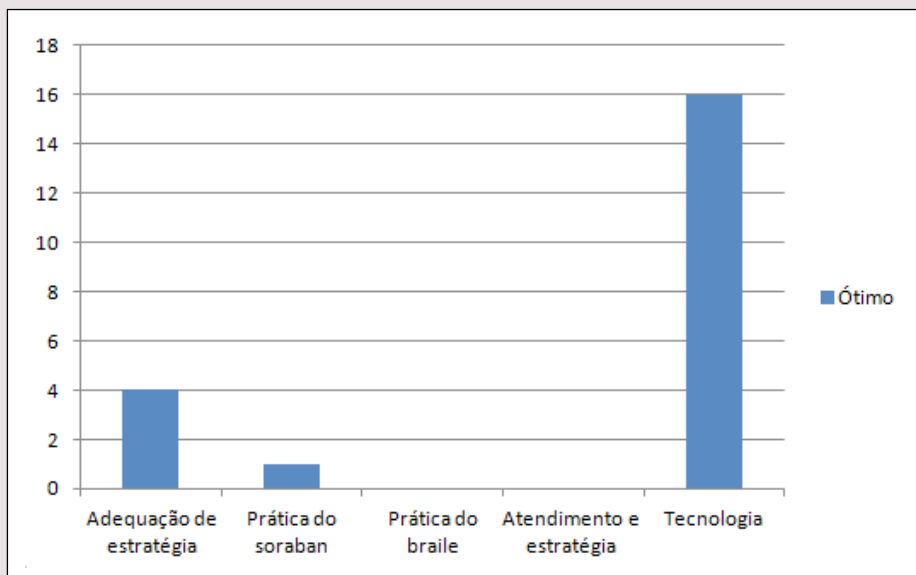


Gráfico 1b Distribuição de frequências representando qual a palestra que os professores mais se identificaram.



Pergunta 2: A palestra que você mais se identificou contribuiu para a sua prática pedagógica?

De acordo com os Gráficos 2a e 2b, a partir da palestra com o qual os sujeitos mais se identificaram, foi solicitado que apresentassem se a mesma contribuiu

para a sua prática pedagógica. 47,61% classificaram na escala em ótimo, ou seja, afirmaram que a palestra que mais se identificaram contribuiu para a sua prática pedagógica. 52,39% classificaram em bom. De um modo geral, ficou claro que os professores ficaram satisfeitos ao considerar que o conhecimento construído na palestra com que mais se identificaram, de fato trouxe implicações para a sua prática pedagógica.

Gráfico 2a Distribuição de frequências da contribuição para a prática pedagógica dos professores, em relação, a palestra que mais se identificaram.

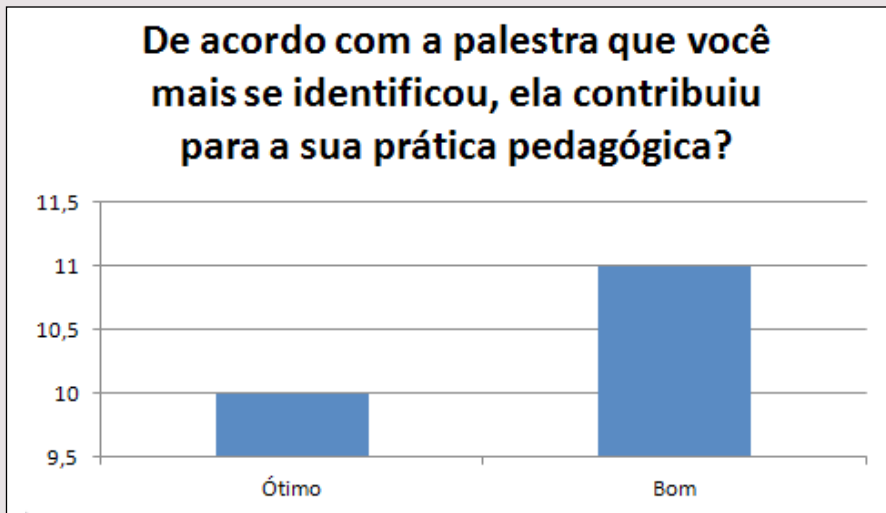
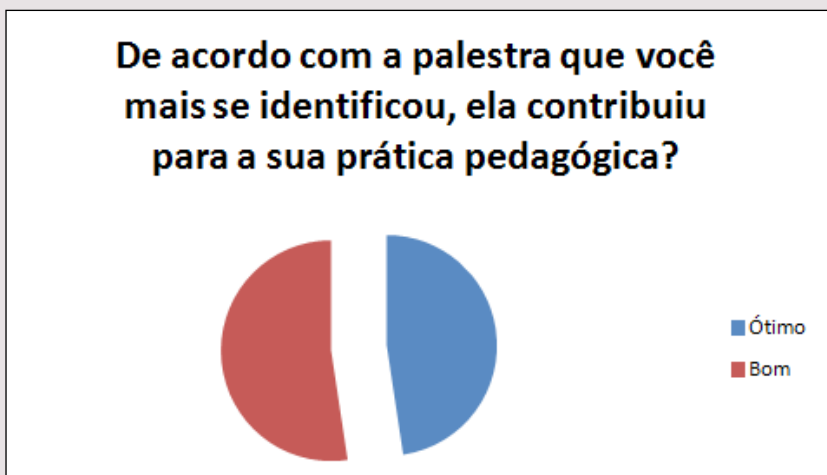


Gráfico 2b Gráfico de setores indicando a contribuição que a palestra que mais se identificaram teve, para a sua prática pedagógica.



Pergunta 3: De modo geral as palestras contribuíram para a sua prática pedagógica?

Nesta pergunta foi solicitada opinião de modo geral, ou seja, com relação a todas as palestras. De acordo com os Gráficos 3a e 3b, de um modo geral, com relação às palestras/oficinas apresentadas e sua contribuição para a sua prática pedagógica, apenas 33,33% dos professores classificaram na escala como ótimo e 66,66% classificaram como bom, ou seja, os dados demonstram que o conjunto de palestras poderia ser melhor e trazer mais implicações práticas.

Gráfico 3a Gráfico de setores representando se as palestras/oficinas apresentadas contribuíram para a sua prática pedagógica.

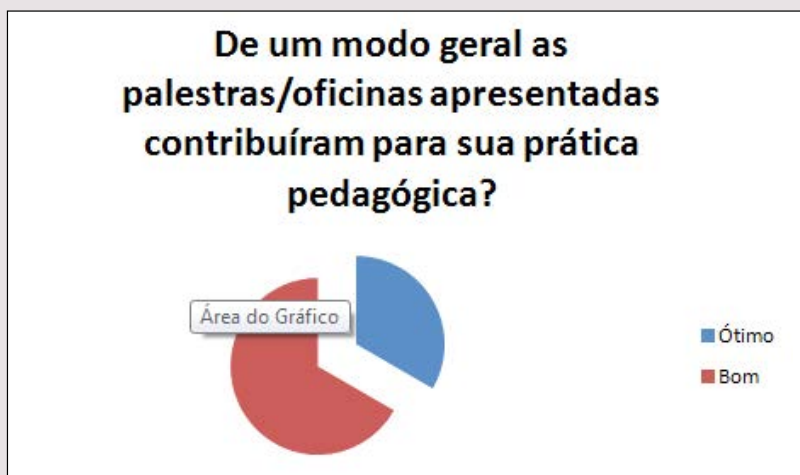
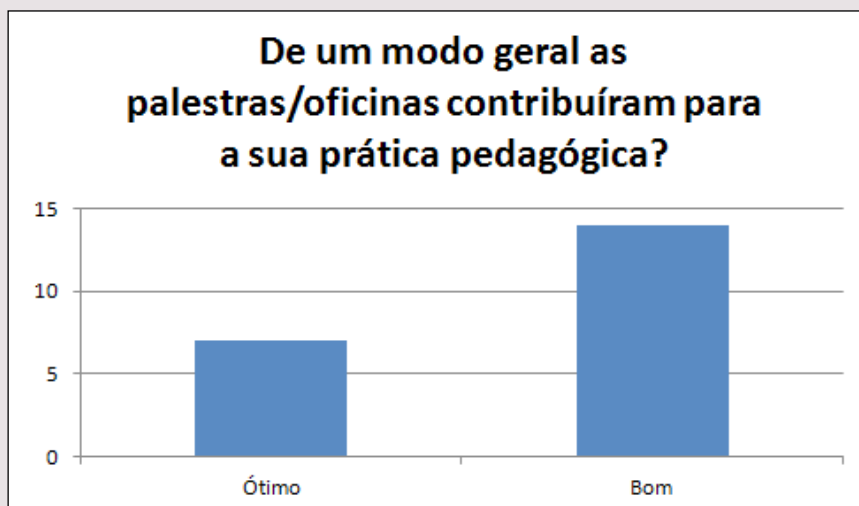


Gráfico 3b Distribuição de frequências representando se as palestras/oficinas apresentadas contribuíram para a sua prática pedagógica.



Pergunta 4: Uso das atividades das oficinas no ambiente de trabalho?

Essa pergunta foi elaborada no sentido de identificar a aplicabilidade das atividades realizadas nas oficinas, no contexto de atuação, junto aos EPAEE nas SRM. A necessidade de identificar esses dados se deu especialmente com relação às oficinas sobre o uso do Portal do Professor para a planificação de Planos de Ensino Inclusivos. Os Gráficos 4a e 4b representam que os professores que desenvolveram alguma atividade em sala de aula a partir das palestras/oficinas foram 90,47% dos entrevistados.

Gráfico 4a Gráfico de setores representando os professores que desenvolveram alguma atividade em sala de aula, por meio das palestras/oficinas que foram lhe apresentadas.

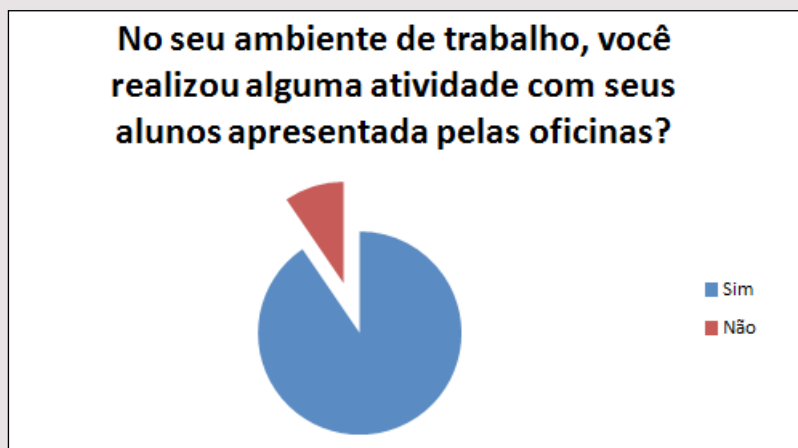
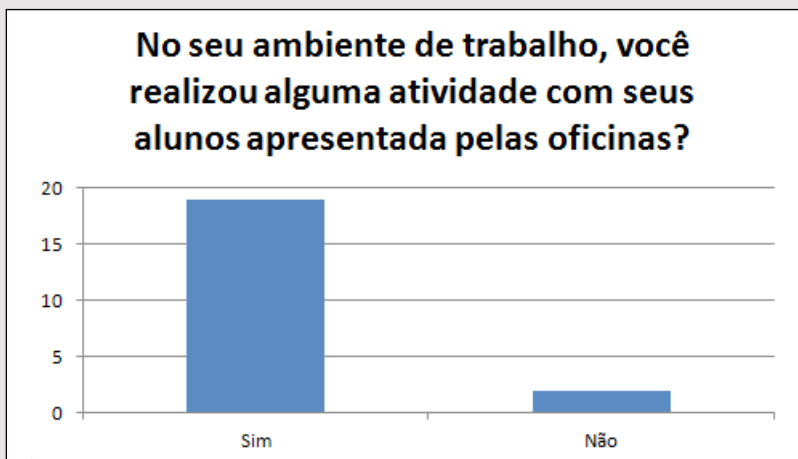


Gráfico 4b Distribuição de frequências representando os professores que desenvolveram alguma atividade apresentada durante as palestras/oficinas.



Além disso, dos entrevistados 26,31% classificaram como ótima a experiência obtida em sala de aula após a vivência das oficinas e 73,68% classificaram a experiência como boa, o que demonstra que de fato as oficinas propostas pelo Núcleo de Ensino trouxeram experiências que puderam ser experimentadas na prática. Isso se deu pela preocupação em, além de organizar conteúdos teóricos e metodológicos, tentar articular esses conteúdos a estudos de casos de cada realidade.

Pergunta 5: O projeto atendeu às expectativas formativas?

Na escala proposta também foi considerada a necessidade de avaliar as implicações do projeto em relação às expectativas de formação dos professores. Os Gráficos 5a e 5b demonstram que todo o percentual de entrevistados classificou a pergunta em bom e ótimo.

Gráfico 5a Distribuição de frequências da satisfação dos professores em relação à prática das atividades desenvolvidas durante as palestras/oficinas.

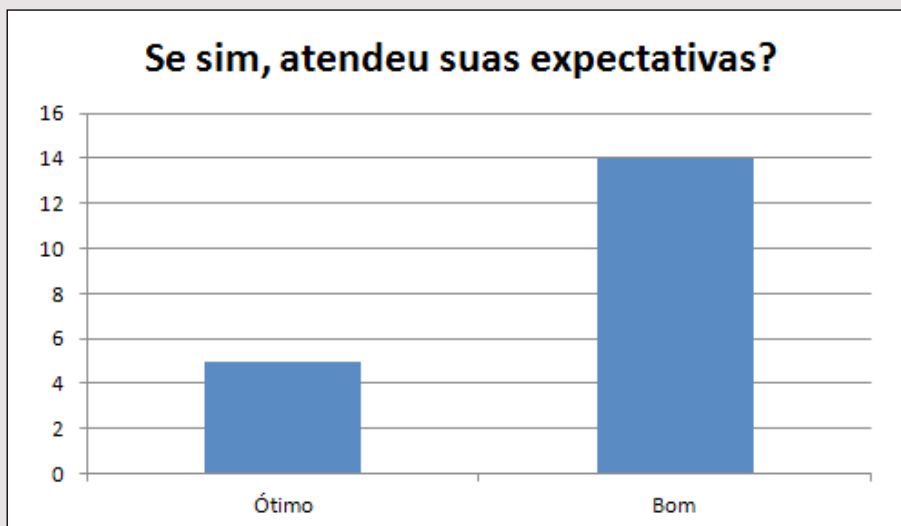


Gráfico 5b Gráfico de setores representando a satisfação dos professores em relação à prática das atividades desenvolvidas durante as palestras/oficinas.



Como observado nos gráficos houve uma satisfação geral, visto que não houve respostas com as afirmativas regular, ruim ou péssimo.

O instrumento de pesquisa desenvolvido para esta análise foi aperfeiçoado por meio da escala não comparativa de Likert, utilizando-se cinco afirmações entre ótimo, bom, regular, ruim e péssimo. Os dados analisados permitem-nos afirmar que os professores que participaram do projeto, de um modo geral, avaliaram o trabalho desenvolvido bom o que indica que as oficinas pedagógicas contribuíram para seu aprendizado da prática. Os professores afirmaram ainda que os conhecimentos construídos foram levados para o seu ambiente de trabalho e que diante das práticas construídas obtiveram um bom retorno em relação aos seus estudantes.

O fato de a oficina sobre tecnologia ser a mais satisfatória pode indicar duas alternativas: os professores necessitam de suporte e formação no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e de recursos educacionais digitais, visto a importância atribuída à oficina, ou os professores necessitam de espaços físicos qualificados para construir um conhecimento coletivo e específico sobre o uso desses recursos para o AEE com vistas à inclusão dos seus estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- GIGLIO, E. *O comportamento do consumidor e a gerência de marketing*. São Paulo: Pioneira, 1996.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing – uma orientação aplicada*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Plano Municipal de Educação de Araçatuba. Araçatuba: SEM, 2010.

UNESP. Pró-Reitoria de Graduação. Estatuto dos Núcleos Regionais de Ensino da Unesp. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, Unesp, s.d. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/nucleos/estatuto.pdf>>. Acesso em: 25 abril 2014.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

4

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: EXPECTATIVAS E REALIDADE

Maria Raquel Miotto Morelatti

Claudio Zarate Sanavria

Daniel de Paula Trondoli

Thiago Godinho de Lima

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa cujo objetivo é investigar o processo de apropriação dos recursos da Web 2.0 por professores da Educação Básica e suas implicações nas práticas pedagógicas. Vinculado ao Programa Núcleo de Ensino da Unesp, o projeto consiste no oferecimento de uma formação continuada aos professores das diversas áreas do conhecimento de uma escola estadual de Presidente Prudente e se pautou num trabalho de formação e interação entre professores e pesquisadores. Neste artigo procuramos descrever o processo já vivido e discutir um pouco a relação existente entre as expectativas dos professores e suas reais condições de formação. Os resultados apontam uma distância entre as formações oferecidas e as reais necessidades dos professores quanto à formação para o uso das tecnologias. O que as pesquisas apontam como possibilidade pedagógica está distante das reais necessidades dos professores investigados, muitas delas ainda limitadas a questões técnicas e operacionais, o que distancia o professor de um olhar reflexivo para os novos recursos que se apresentam disponíveis.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Web 2.0; tecnologias da informação e comunicação.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em evolução, a humanidade e as tecnologias se misturam, uma vez que é visível a interdependência entre eles. Ao mesmo tempo em que produz novos recursos a fim de melhorar sua qualidade de vida e prolongar sua sobrevivência, o homem se vê influenciado pelos recursos que ele mesmo produz. A chamada Sociedade Informacional reflete o atual contexto da interdependência entre o homem e as tecnologias da informação e comunicação.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Ao organizar o desenvolvimento tecnológico em ondas, Toffler (2012) nos fornece um panorama histórico que nos permite melhor compreender o atual contexto de uso das tecnologias. Dessa maneira, segundo o autor, a “primeira onda” teve início com a descoberta da agricultura. Antes nômade, o homem, a partir de tal descoberta, tornou-se sedentário e pôde construir cidades. Já a “segunda onda” foi desencadeada pela Revolução Industrial no século XVII, a qual fez surgir no mundo um mercado consumidor e várias mudanças ocorreram, como o fim da escravidão e o surgimento dos empregos. Por fim, a “terceira onda” vem com a internet, que desmassifica os meios de comunicação. Para Toffler (2012), atualmente qualquer cidadão pode se comunicar com o mundo através da rede e isso marca profundamente a internet como desencadeadora da terceira onda do desenvolvimento das tecnologias.

Citando Pierre Levy, Gomez (2010) ressalta que “[...] a cibercultura não é gerada pelos diletantes da rede, mas é uma transformação profunda da cultura”. Coll e Monereo (2010, p. 16) complementam, afirmando que “[...] foram configurando-se progressivamente novas formas sociais por meio das quais as pessoas não estão obrigadas a viver, encontrar-se ou trabalhar face a face para produzir mercadorias, oferecer serviços ou manter relações sociais significativas”.

De acordo com Castells (2012, p. 57) “as novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade. A comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais”. As ferramentas da Web 2.0 personificam tal pensamento e trazem no seu bojo uma variedade de mecanismos para a produção e compartilhamento de conteúdo na internet. “As crianças e jovens utilizam bastante a internet, especialmente os sites de relacionamento, de entretenimento, os mensageiros eletrônicos e as redes sociais para questões de estudo e diversão”, afirma Gomez (2010, p. 17). Formalmente, o termo Web 2.0 foi criado por O’Reilly (2007) para designar a Web como um ambiente potencializador da interação, da colaboração e da cooperação entre seus usuários, agora também produtores de conteúdo na rede.

Na educação, o desenvolvimento tecnológico é uma realidade que ultrapassou os muros da escola, ao menos em termos de necessidade de uso. Para Oliveira, Sales e Soares Filho (2012, p. 167) “no contexto contemporâneo, a educação vem sofrendo fortemente as influências das constantes transformações advindas da emergência das tecnologias da informação e da comunicação (TIC)”. Se a rea-

lidade escolar ainda não condiz com tal necessidade, existe uma lacuna a ser preenchida e, para tanto, a formação de professores se apresenta como uma necessidade e uma possibilidade de enfrentar tal questão.

Autores como Brito (2010, p. 163) defendem que “[...] se faz necessário que a educação e tecnologia passem a ser ferramentas que proporcionem ao sujeito a construção de conhecimento, preparando-o para saber criar artefatos tecnológicos, operacionalizá-los e desenvolvê-los [...]”. Para Moura (2002, p. 3) “a introdução de computadores na escola pode provocar transformações nesse sistema, mas essa passa, necessariamente, pela (trans)formação daquele que vai usar este instrumento cultural na sua prática profissional: o professor.” Assim, muito mais do que a transformação do espaço, promover a apropriação das tecnologias pela escola implica numa mudança de postura por parte dos seus atores.

Nesse contexto, pretendemos com o projeto desenvolvido e aqui descrito investigar o processo de apropriação dos recursos da Web 2.0 por professores da Educação Básica e suas implicações nas práticas pedagógicas. Para tanto, buscamos desenvolver uma formação continuada em serviço que permitisse uma integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica de uma escola em Presidente Prudente – SP. Neste artigo, faremos uma análise do processo vivido e buscaremos elucidar elementos que denotam a atual realidade vivida pelos professores envolvidos, contrastando com as formações que são planejadas e impostas pelos órgãos responsáveis pela rede pública de ensino.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS

A formação de professores ainda se constitui num tema de grandes debates e numerosas investigações, nos mais variados contextos. Entendemos que se trata de um tema que sempre trará novos questionamentos, assim como demandará novos processos e a busca constante de inovação, tanto na formação de novos educadores, como no aperfeiçoamento dos profissionais que já atuam na escola. Se focarmos nossas reflexões para a formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), veremos que esta denota um campo de grandes demandas e diversas possibilidades, segundo autores que tratam do tema.

De acordo com Coll e Monereo (2010, p. 26) “fazer uma análise prospectiva das novas ferramentas das TIC que são relevantes para a educação não é tarefa

fácil, considerando o ritmo vertiginoso com que surgem as novidades neste âmbito”. Diante de tal contexto, Moreira (2003, p. 1) destaca que “[...] há uma forte tendência em atribuir ao professor um papel significativo, senão decisivo, nas mudanças e inovações na escola e na sala de aula”.

Para Brito (2010, p. 163) “[...] se não há formação dos professores para o uso das TIC, essas poderão ser utilizadas apenas como instrumento reprodutor dos velhos vícios e erros dos sistemas educacionais tradicionais [...]”.

Mauri e Onrubia (2010, p. 118) defendem que “[...] o que o professorado deve aprender a dominar e a valorizar não é só um novo instrumento, ou um novo sistema de representação do conhecimento, mas uma nova cultura da aprendizagem”. Complementamos com Brito (2010, p. 169) ao afirmar que “[...] os professores devem ser capacitados ou formados para isso, para uma postura inovadora, como agente de mudanças educacionais nas suas escolas e utilizando os computadores”.

[...] o uso das tecnologias na educação tem um potencial enorme, que, não está diretamente relacionado à presença da máquina, mas sim do profissional professor que firmou um compromisso com a pesquisa, com a elaboração própria, com o desenvolvimento da crítica e da criatividade, superando a cópia, o mero ensino e a mera aprendizagem. (BRITO, 2010, p. 175)

Mesmo com a evidente demanda por processos formativos que discutam as possibilidades de uso e promovam um ambiente de apropriação de tecnologias pelos professores, Freitas (2009, p. 58) aponta que ainda são poucas as iniciativas realmente “[...] capazes de apontar saídas reais ou de contribuir de forma eficiente com um trabalho que integre a questão da aprendizagem, com o computador e a internet, presentes na contemporaneidade”. Os professores interessados em ter contato com novos recursos tecnológicos acabam procurando cursos oferecidos fora do ambiente escolar, mas, de acordo com Moura (2002, p. 4) “os conhecimentos adquiridos em ambientes extraescolares (seja em cursos de informática, por iniciativa pessoal ou com a ajuda de um outro) não são suficientes para garantir-lhes o uso pedagógico desse instrumento”.

Nesse sentido, a formação em serviço pode ser considerada uma importante estratégia de formação continuada de professores. Tomando a escola como *locus* de formação, em que reflexões relacionando teoria e prática são efetivadas, pode-se levar a efeito a necessária qualificação de professores para trabalhar com computadores. (MOURA, 2002, p. 4)

Mota (2009, p. 3) considera a formação continuada de professores como um “processo dinâmico por meio do qual os professores, no exercício de sua prática profissional, participando de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas, vão adequando sua formação às exigências do ato de ensinar, buscando ensinar”. Para a autora, a formação de professores não deve se esgotar na formação inicial. Necessita ir além, por meio da criação de ambientes que permitam aos professores terem condições de reconstruírem a sua prática pedagógica. Mota (2009, p. 2) defende ainda que “[...] é na dinâmica do trabalho dos professores que a formação contínua acontece, permitindo assim, a articulação entre essas duas modalidades de formação, de tal maneira que uma passa a realimentar a outra”. Brito (2010, p. 171) complementa, afirmando que “numa formação devem-se oferecer situações onde os professores possam praticar o que aprendem, criticar, refletir sobre sua prática e depurar sua atitude, baseados na reflexão e nos conflitos vividos”.

Autores como Moura (2002) defendem que, em se tratando do uso das tecnologias, a formação de professores não pode se restringir ao espaço/tempo de um curso de capacitação. Existe uma necessidade de complementação, (re)construção e (re)invenção, possíveis apenas se for considerada uma formação realmente contínua. Para Fiorentini e Castro (2003, p. 124) “pensar a constituição do professor somente no período da formação inicial, independente e continuada, isto é, daquela que acontece no próprio processo de trabalho, é negar a história de vida do futuro professor; é negá-lo como sujeito de possibilidades.” Considerar a escola como um espaço de formação é uma necessidade apontada por Moreira (2003, p. 1), enfatizando que tal espaço “oferece uma grande possibilidade [...] para promover uma formação mais contextualizada, efetiva e com um total envolvimento do professor”.

Esta pesquisa teve como base o princípio apontado por Moura (2002, p. 10) de que “o processo de formação do professor é complexo, pois envolve, também, os aspectos que emergem e se desenvolvem no cotidiano do professor”. Assim, buscamos oferecer uma formação que propiciasse “[...] a construção e reconstrução de novos saberes para desenvolver uma prática pedagógica compatível com as novas formas de produzir conhecimento, oportunizadas pelas novas tecnologias” (MOURA, 2002, p. 10).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aqui descrita seguiu uma abordagem qualitativa, pois objetivou investigar o processo de apropriação dos recursos da Web 2.0 por professores da Educação Básica e suas implicações nas práticas pedagógicas.

Quanto à sua natureza, caracteriza-se como sendo tipo “investigação-formação”, segundo definição de Nóvoa (1991, apud CANDAU, 2003, p. 61), considerando a relação cooperativa entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. Além disso, não se trata exclusivamente de uma abordagem de pesquisa-ação e pesquisa participante.

Os sujeitos da pesquisa são professores das diversas áreas do conhecimento do Ensino Fundamental (Ciclo II) e do Ensino Médio da escola parceira. A investigação tem o trabalho colaborativo sobre a prática como essência, além de considerar a experiência de vida escolar dos professores, suas crenças, posições, valores e imagens, buscando, dessa maneira, aproveitar sua capacidade produtiva na solução de problemas para apropriação dos recursos da Web 2.0.

Para a coleta de dados sobre o perfil dos professores, definimos como instrumento o questionário com categorização dos dados de acordo com Bardin (2011). Tal etapa se fez necessária, pois permitiu melhor delinear a formação oferecida aos professores envolvidos na pesquisa.

A troca de experiências entre as professoras pesquisadoras, os professores participantes, os gestores e os bolsistas da FCT/Unesp/Câmpus de Presidente Prudente deve contribuir na formação dos futuros professores e na superação de problemas relativos ao processo ensino e aprendizagem com o uso de TIC.

Definimos a própria escola como espaço de formação e a mesma ocorreu na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) dos professores, na qual buscamos tanto a formação em relação às questões técnicas das ferramentas computacionais, quanto o despertar de uma reflexão sobre suas possibilidades. Dessa maneira, a ideia é contribuir para que os próprios docentes assumam o processo formativo e definam como farão uso das ferramentas trabalhadas, colaborando com os demais colegas e refletindo sobre os resultados alcançados.

Após a realização da formação em 2013, fizemos uso da entrevista para entendermos um pouco mais a relação entre as expectativas dos professores e sua visão sobre o processo formativo vivido.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

O PERFIL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

A escola parceira localiza-se na região central de Presidente Prudente e atende em torno de 1.087 alunos, distribuídos nas seguintes modalidades e níveis de ensino: Ensino Fundamental (do 5º ao 9º ano), no período diurno e vespertino; Ensino Médio regular, no período matutino e no período noturno; Ensino Fundamental II e Ensino Médio na modalidade EJA, no período noturno.

O corpo docente é constituído por aproximadamente 85 professores, dos quais vinte e cinco (25) aceitaram participar da formação aqui descrita. O Quadro 1 apresenta as informações dos professores participantes quanto à formação inicial, habilitação e tempo de docência.

Quadro 1 Caracterização dos professores quanto à formação e atuação.

Sujeito	Graduação	Pós-Graduação	Habilitação	Tempo de Docência
P01	Licenciatura em Química	Não possui	Química/Física/ Matemática	4 anos
P02	Licenciatura em Letras	Esp. em Libras	Português, Inglês e Libras	2 anos
P03	Licenciatura em Letras	Não possui	Português e Inglês	1 ano
P04	Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas	Não possui	Matemática	16 anos
P05	Licenciatura em História	Não possui	História	1 ano e 4 meses
P06	Licenciatura em Física	Não possui	Física	30 anos
P07	Licenciatura em Matemática	Esp. em Educação Especial e Inclusiva	Matemática	14 anos
P08	Licenciatura em Letras	Esp. em Avaliação	Português, Inglês	23 anos
P09	Ciências Sociais	Mest. em Sociologia	Sociologia	7 meses
P10	Pedagogia	Não possui	Língua Portuguesa	2 anos
P11	Licenciatura em Letras	Não possui	Língua Portuguesa	30 anos
P12	Licenciatura em História	Mest. em Educação	História	13 anos
P13	Licenciatura em Matemática	Esp. em Matemática	Matemática/Física	5 anos

(continua)

Sujeito	Graduação	Pós-Graduação	Habilitação	Tempo de Docência
P14	Licenciatura em Letras	Esp. em Língua Portuguesa	Língua Portuguesa, Alemão	10 anos
P15	Licenciatura em Matemática	Não possui	Matemática	18 anos
P16	Licenciatura em Biologia	Não possui	Ciências e Biologia	26 anos
P17	Licenciatura em Letras	Esp. em Letras e Educação	Português, Inglês	25 anos
P18	Educação Artística e Pedagogia	Não possui	Artes	12 anos
P19	Licenciatura em Matemática – Ciências	Não possui	Matemática e Ciências	22 anos
P20	Licenciatura em História	Mest. em Educação	História e Geografia	13 anos
P21	Licenciatura em Geografia	Mest. em Geografia	Geografia	16 anos
P22	Licenciatura em Matemática	Não possui	Matemática	13 anos
P23	Licenciatura em História	Esp. em Psicopedagogia	História/Geografia	26 anos
P24	Licenciatura em Matemática	Não possui	Matemática	9 anos
P25	Licenciatura em Letras	Não possui	Inglês	20 anos

Fonte: dados da pesquisa.

É possível verificar por meio do quadro, que o tempo de docência dos professores participantes varia de sete (7) meses a trinta (30) anos. Dezesete (17) professores atuam no ensino há mais de dez (10) anos, sendo considerados, portanto, como professores experientes. Do total de professores participantes, nove (9) possuem mais de uma graduação. Dos vinte e cinco (25) docentes, onze (11) possuem pós-graduação. Deste total, quatro (4) possuem mestrado.

Com relação à carga horária semanal de trabalho a maior parte dos professores participantes (23) atua com carga horária máxima (40h) na rede pública estadual de ensino. Somente um (1) professor tem a sua carga horária dividida entre a rede pública e particular e um (1) professor também atua na rede municipal de ensino. Essa característica reforça a importância da formação continuada em serviço, ou seja, em horário de trabalho do professor, tendo a escola como espaço mais adequado de formação.

A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO VIVIDA

Antes de iniciarmos a formação, aplicamos um questionário buscando identificar o conhecimento dos docentes quanto ao domínio de ferramentas básicas de edição de texto e planilhas eletrônicas, além de compreender o domínio de operações básicas da máquina tais como: ligar, desligar, acessar diretórios de arquivos, copiar um arquivo para um disco rígido externo, entre outras. Os dados levantados nos permitiram compreender que, apesar de formados há muitos anos, os professores apresentavam dificuldades quanto ao uso do computador em seus aspectos mais básicos, o que ocasionou uma readequação do cronograma inicialmente previsto para o projeto. Nesse contexto, ao invés de iniciarmos as atividades a partir do uso das ferramentas da Web 2.0, foi necessário ensinarmos aos docentes o uso básico do computador e seus principais aplicativos.

A segunda-feira foi definida entre as partes como o dia para a realização dos encontros, dentro espaço escolar. O laboratório de informática utilizado pertence ao programa ACESSA ESCOLA, que dispunha de computadores suficientes para os nossos objetivos. O grupo de professores participantes foi dividido em três turmas, de acordo com a área de atuação e, a cada semana, uma dessas turmas participava da formação, num sistema de rodízio.

No início da formação, os professores demonstraram um sentimento de desagrado no que tange ao uso de ferramentas de edição de texto e planilhas, quando tal uso era solicitado pela própria escola, seja na descrição de relatórios, na elaboração de provas ou nos levantamentos de materiais para elaboração do planejamento, além do lançamento das notas de alunos em uma planilha elaborada pela coordenação. Assim, acordamos que o conteúdo a ser inicialmente ministrado seria baseado em ferramentas que os professores necessitavam com maior prioridade, para só depois conseguirmos dar continuidade ao projeto propriamente dito, trabalhando as ferramentas da Web 2.0.

Por meio do questionário inicial, cinco (5) professores afirmaram que já haviam desenvolvido atividades com seus alunos no laboratório da escola. Contudo, estes mesmos professores apresentaram visíveis dificuldades no desenvolvimento de tarefas triviais – manipulação de diretórios e arquivos, por exemplo – o que, de certa maneira, não condizia com a resposta deles quando previamente indagados.

Era de interesse da escola que os professores dominassem o editor de planilhas eletrônicas para que, com tal ferramenta, pudessem gerar planilhas de

médias finais, aprovações e reprovações de alunos, entre outros tipos de relatórios. Assim, a coordenação disponibilizou a planilha utilizada pelo setor e, para auxiliar na capacitação, essa planilha foi reproduzida aos docentes, sempre incentivados a praticarem, fazendo com que eles também reproduzissem as planilhas. Desse modo eles entenderiam não só como se utiliza a ferramenta, mas também como eles poderiam criar suas próprias planilhas e fórmulas. Mais uma vez, a maioria se interessou pelo assunto e foi bastante atuante, chegando a criar exemplos próprios, produto de suas curiosidades. Alguns professores apresentaram certa resistência, mesmo tendo instrutores dispostos a ajudá-los com qualquer dificuldade e, apesar da maior parte deles afirmar ter computador e internet em casa, novamente poucos demonstraram dominar o conteúdo explicado.

Um grande limitante para o projeto foi o tempo disponibilizado pela escola para as atividades – apenas duas horas de duração (17h às 19h) – tempo que dificilmente era aproveitado em sua totalidade devido a interferências externas, tais como: confraternizações, reuniões nas quais a presença dos professores era indispensável, além de outras eventualidades. A cada semana uma turma de professores era atendida, levando três (3) semanas para que o mesmo conteúdo fosse trabalhado com todos os grupos. Os encontros ocorreram de agosto a novembro de 2013.

A estrutura contida na escola, disponibilizada pelo programa ACESSA Escola, não era ruim e havia computadores para que todos trabalhassem individualmente. Contudo, em algumas ocasiões as máquinas não respondiam adequadamente e, até que se estabilizassem, mais tempo era desperdiçado. O laboratório não possuía ar condicionado, o que implicava em um calor exagerado em sala, afetando o desempenho dos computadores e dos docentes ali presentes.

Esse breve relato sobre o processo formativo até aqui vivenciado nos permitiu explicitar um pouco melhor os elementos que nos fizeram adequar a formação para a realidade que se apresentou na ocasião do seu início. As experiências prévias dos professores, assim como as condições de trabalho da escola denotaram uma necessidade de trabalho de base com os professores envolvidos antes de pensarmos o trabalho com as ferramentas anteriormente pensadas, já no contexto da Web 2.0.

UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES E A FORMAÇÃO VIVENCIADA

Nas entrevistas que realizamos com os professores, procuramos saber se os mesmos se sentiam pressionados a adotarem as tecnologias no seu dia a dia e

quais as experiências prévias de formação para tal uso que os mesmos poderiam ter tido. Assim, quando questionados se sentiam de alguma forma pressionados a usarem as tecnologias – de modo mais abrangente, sem especificamente ser na escola – quatro (4) professores afirmaram que sim e três (3) que não. Entretanto, em seus argumentos, dois (2) dos professores que afirmaram não sentirem pressão revelaram que consideram o uso das tecnologias como uma necessidade atual. Como exemplo, temos a fala da Professora 20:

Não digo pressionada, eu acho que não tem como fugir disso, né? Sem usar algum recurso da tecnologia, acho que você fica sem conseguir realizar alguns tipos de atividades. Não consigo enxergar isso como uma pressão, alguém impondo alguma coisa. Eu acho que é uma coisa natural e não vejo como uma pressão.

Já no contexto escolar, cinco (5) professores afirmaram que há uma cobrança pelo uso das tecnologias em suas aulas. Estes professores evidenciam em suas respostas que, ao mesmo tempo em que os gestores cobram aulas diferenciadas, com mais tecnologias, não há um suporte pedagógico para que isso ocorra com mais naturalidade. Vejamos a fala da Professora 18:

Sinto, me sinto pressionada pela direção. A direção pressionou os professores para utilizar mais internet e não sei o quê, nas aulas. Mas como a minha matéria é matemática fica, às vezes, uma coisa meio difícil, porque não temos um programa e não tem tempo pra gente elaborar nada. Eu estou esperando mais, agora, os meninos do PIBID, que eles vão me ajudar, que aí eu peço pra eles o que eu quero e eles programam.

Nóvoa (1995, p. 26) entende que “a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica”. A maneira como as horas de planejamento são utilizadas, a forma como os professores são cobrados e, principalmente, as condições que lhe são oferecidas para que construa novos conhecimentos vem de encontro ao que os autores preconizam. As cobranças são feitas, porém sem o devido suporte. Alarcão (2001, p. 25) traz o conceito de “escola reflexiva”, onde “[...] uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

Com relação às expectativas dos professores quanto à formação para o uso de tecnologias, dividimos a nossa análise em dois momentos: o primeiro diz respeito às respostas dadas no questionário aplicado no início da formação a todos os envolvidos; já o segundo traz um olhar sobre as respostas dadas pelos sete (7) professores entrevistados.

A aplicação do questionário foi essencial para compreendermos as necessidades dos professores participantes da formação. Em suas respostas, ficou claro que o maior interesse dos professores estava no aprendizado de questões técnicas e ferramentas específicas, principalmente editores de texto e planilhas eletrônicas. Entendemos que tal demanda se dá principalmente pela adoção de documentos digitalizados no planejamento e registro de atividades da escola. Dos vinte e cinco (25) professores, apenas dois (2) manifestaram em suas respostas o interesse em aprender questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem em suas respectivas áreas.

Nas entrevistas, buscamos evidenciar melhor o que os professores costumam esperar de formações que envolvem as tecnologias e quais as suas maiores necessidades. Em suas respostas, os professores muitas vezes se reservaram a dizer que criam muitas expectativas de aprendizagem, mas não deixam claro o que gostariam de aprender. Apenas três (3) professores indicaram ferramentas, como editores de planilhas, e dois apontaram interesse em atuar com o blogue em suas aulas. É importante destacarmos aqui que os professores denotaram em suas respostas um interesse de que tais formações ocorram no próprio espaço escolar, como ilustrado pela fala da Professora 18:

Eu gostaria, principalmente, se surgissem esses cursos na escola. Fora da escola eu não faço, porque nós não temos tempo. Além das aulas, a gente trabalha bastante em casa, corrigindo prova, preparando aula, procurando em livros umas aulas diferenciadas. Então não há tempo para fazer nada fora. Agora, sendo na escola, eu faço.

Moreira (2003, p. 2) defende que “[...] a formação continuada baseada na escola é uma das maneiras efetivas de assegurar que os professores que hoje estão trabalhando nas nossas escolas se adaptem às demandas e às exigências impostas sobre eles”. Entendemos que, se a escola pressiona os seus docentes a adotarem recursos tecnológicos no seu dia-a-dia em sala de aula, ela deve oferecer aos professores as condições formativas adequadas para que tal apropriação ocorra.

Todos os professores entrevistados disseram que já participaram de formações envolvendo tecnologias. Quando questionados sobre como foram tais processos formativos, cinco (5) professores informaram que foram trabalhadas apenas questões teóricas ou técnicas de ferramentas específicas, com pouco tempo de exploração. Apenas dois (2) professores participaram de formações nas quais foram discutidos aspectos pedagógicos, mas também enfatizaram o pouco tempo para o aprofundamento de tais questões. Moreira (2003) ressalta que continuam ocorrendo as formações baseadas em cursos sazonais de atualização, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem em todos os níveis de ensino. Esse modelo de pacotes acaba por ser desconexo das reais necessidades dos professores, ou o período de oferecimento não condiz com o tempo necessário para um trabalho mais aprofundado e reais reflexos nas práticas dos professores.

Com as entrevistas, buscamos também compreender a visão que os professores envolvidos tiveram da formação por nós oferecida no âmbito do Projeto do Núcleo de Ensino, procurando principalmente verificar o grau de atendimento das expectativas. Assim, do total de professores entrevistados, cinco (5) afirmaram que a formação correspondeu às suas expectativas, conseguindo suprir ao menos algumas de suas necessidades formativas. Para dois (2) professores, a formação atendeu um pouco do que esperavam. Em seus argumentos, expuseram uma necessidade de maior aprofundamento e lamentaram, principalmente, a falta de tempo para que houvesse mais exploração das ferramentas, como podemos ver na fala da Professora 18:

Correspondeu, mas foi muito pouco, porque o pouco que nós ficamos aqui nós fomos chamados para a reunião. Supriu, mas foi muito pouco, nós tivemos três aulas só, sendo uma dessas aulas [Uma das aulas foi interrompida para comemorar um aniversário] não foram nem três aulas.

Fiorentini e Castro (2003, p. 128) observam que “é no trabalho, portanto, que o professor renova e ressignifica os saberes adquiridos durante todo o processo de escolarização, passando, então, a desenvolver seu próprio repertório de saberes”. Defendemos o caráter longitudinal como essencial para um processo formativo que se pretenda ser mais efetivo em termos de práticas. O professor deve ter tempo para amadurecer suas ideias, refletir sobre o que faz e buscar alternativas que transformem as suas práticas. Percebemos que há um grande interesse entre

os professores participantes em realizar essa transformação, mas os mesmos ainda carecem de condições para que tal vontade se efetive.

Nóvoa (1995, p. 25) defende que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Para o autor, essa característica justifica a importância de se investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. Ressaltamos que a realidade que ainda se apresenta em termos de experiência requer urgência no oferecimento de ambientes para que tais saberes se desenvolvam.

Destacamos a fala da Professora 20, que evidenciou uma necessidade maior de trabalho com questões básicas de operação dos aplicativos, apesar dela mesma já possuir alguma experiência prévia:

Eu achei que foi muito bem programada e bem atualizada. Assim, correspondeu às necessidades da escola, algumas coisas que vocês trabalharam ali, pra mim, como eu já utilizo, foi tranquilo, mas para muitos amigos meus que estavam na sala foi difícil porque eles nunca tiveram contato. Isso, eu sou uma exceção, mas eu avalio o que vocês fizeram com o grupo, que eu achei muito positivo, porque realmente eles aprenderam algumas coisas que eles não sabiam. Então a gente tem que ver isso também.

Quando questionados se haviam conseguido fazer uso do que aprenderam na formação em algum momento do seu trabalho, seis (6) professores afirmaram que sim e uma (1) professora disse não ter tido oportunidade. Os professores que fizeram algum uso descreveram principalmente atividades de planejamento e elaboração de provas. Nenhum deles expôs algum trabalho com os alunos em sala de aula. Dois (2) professores afirmaram ainda sentir dificuldades para usar as ferramentas trabalhadas.

Pedimos aos professores entrevistados que fizessem sugestões para melhorar a formação que ocorrerá no ano de 2014. As falas denotaram principalmente um apelo por mais “prática”, um atendimento mais individualizado para dirimir dúvidas e o pedido por aplicativos específicos, além de mais tempo de formação. Destacamos o interesse dos professores numa seleção de ferramentas que parta de suas próprias necessidades.

Imbernón (2010, p. 13) destaca que “houve um avanço no conhecimento teórico e na prática da formação continuada do professor [...]”. Ao mesmo tempo,

ressalta a importância de uma análise histórica para que realmente se implementem políticas inovadoras.

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudanças às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação. (idem)

Concordamos com Imbernón (2010) e complementamos com Moreira (2003, p. 4), quando ele defende que a formação continuada “[...] deve representar uma ruptura com os modelos tradicionais”. Além disso, deve “[...] representar a capacidade do professor entender o que acontece na sala de aula, identificando interesses significativos no processo de ensino-aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o diálogo com colegas e especialistas” (MOREIRA, 2003, p. 4-5).

Para Nóvoa (1995, p. 28) “a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança”. Isso corrobora o que já apresentamos e defendemos em termos de formação, considerando que, sem as devidas condições, as formações pouco contribuem para uma transformação efetiva e permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou descrever parte dos resultados de uma pesquisa vinculada ao Programa Núcleo de Ensino da Unesp, cujo objetivo é investigar o processo de apropriação dos recursos da Web 2.0 por professores da Educação Básica e suas implicações nas práticas pedagógicas.

O início do processo formativo nos obrigou a adequarmos o cronograma previamente estabelecido, uma vez que identificamos necessidades básicas de formação por parte dos professores envolvidos na pesquisa. Percebemos que de nada adiantaria se começássemos um trabalho que não atendesse as necessidades emergentes dos professores. Assim, os encontros realizados permitiram o trabalho com aspectos operacionais do computador, bem como o aprofundamento

do uso de editores de texto e de planilhas eletrônicas. Até o momento, os encontros serviram como espaço para a assimilação de aspectos técnicos, porém defendemos que uma formação não deve neles se esgotar. Deve avançar sempre no sentido da reflexão sobre as possibilidades de uso em sala de aula e, mais além, na vivência e compartilhamento das experiências.

O andamento da pesquisa aqui descrita nos permite defender um processo de formação que parta das necessidades dos professores e que realmente possa servir para melhorar a sua atuação docente. Uma formação que não seja imposta, mas que traga na sua essência os anseios daqueles que realmente a usufruirão. Essa ideia vai de encontro aos modelos formativos atualmente implementados pelos órgãos gestores da Educação Básica, que lançam modelos cada vez mais padronizados e afastados da realidade escolar.

O espaço escolar que se apresenta não é o mesmo concebido por aqueles que elaboram e implementam as formações para o uso das tecnologias. Os professores se sentem pressionados a adotar recursos dos quais não tem conhecimentos operacionais básicos, afastando-os por completo de um processo de reflexão no que diz respeito ao uso pedagógico de tais ferramentas. Os professores envolvidos no processo formativo aqui descrito demonstraram entender a importância do uso de novas ferramentas em suas práticas, mas desconhecem os mecanismos que os permitam fazer tal uso de modo pedagógico e ao encontro do perfil do aluno atual.

A escola parceira ainda está longe do que as pesquisas discutem sobre o uso de tecnologias. Condições de espaço, equipamentos e, principalmente de tempo para que os professores possam estabelecer um processo reflexivo são princípios básicos para que se efetivem o que a teoria preconiza como essência da educação inovadora. Mesmo sendo uma discussão “antiga”, ainda percebemos o quão atual o tema se constitui. Mesmo quando há iniciativas que implantam uma estrutura física mais próxima do ideal, a própria escola burocratiza o espaço de tal maneira que limita consideravelmente o seu potencial inovador. Os professores ainda desconhecem o que está disponível a eles e continuamos nos questionando porque tal situação não se altera.

Entendemos que a formação para o uso das tecnologias constitui-se num processo longitudinal, requer discussões com os pares, a troca de experiências, a vivência em sala de aula como meio de aferir possibilidades e analisar resultados,

e o modelo de escola que se apresenta não permite aos professores as condições adequadas para que o seu trabalho evolua.

Esperamos, a partir de agora, que o processo formativo proposto consiga avançar para as ferramentas da Web 2.0 de modo que os professores envolvidos se sintam seguros quanto à necessidade de analisar, experimentar e trocar experiências sobre as novas vivências em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: _____. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRITO, G. S. da. A formação de professores para o uso das tecnologias da educação: um caminho a ser construído. In: HAGEMEYER, R. C. de C. (Org.). *Formação docente e contemporaneidade: referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola*. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 163-176.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. D. da (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 139-152.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede – a era da informação*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012. v. 1.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: _____. (Org.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

FIorentini, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.). *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.

FREITAS, M. T. A. de. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: _____. (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 57-74.

GOMEZ, M. V. *Cibercultura, formação e atuação docente em rede: guia para professores*. Brasília: Liberlivro, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 118-135.

MOREIRA, H. A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais. *Comunicações*, v. 10, n. 1, p. 123-133, jun. 2003. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1646/1054>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

MOTA, F. A. B. da. Formação continuada de professores: aspectos históricos e perspectivas contemporâneas. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 4, n. 2, p. 206-219, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/1678>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

MOURA, M. Z. D. da. No discurso de professores, a formação para o trabalho com computadores no contexto escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2002. p. 1-14. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/mirteszoesilvamourat08.rtf>. Acesso em: 15 fev. 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

O'REILLY, T. *What is 2.0: design patterns and business models for the next generation of software*. 2005. Disponível em: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

OLIVEIRA, M. O. M.; SALES, M. V. D.; SOARES FILHO, J. R. Multimídia e educação. In: SILVA, M. (Org.). *Formação de professores para docência online*. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 167-178.

TOFFLER, A. *A terceira onda*. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

5

AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM QUÍMICA

Maria Angela de Moraes Cordeiro

Rosangela da Silva Laurentiz

Juliana Pinheiro de Matos

Heliana Rocha Lima

Faculdade de Engenharia/Unesp/Ilha Solteira

Resumo: Neste trabalho descrevem-se ações metodológicas realizadas durante a execução de um projeto de intervenção em parceria com a Diretoria de Ensino de Andradina, envolvendo professores de química vinculados a ela. Nessa proposta consideram-se os aspectos pessoais, profissionais e organizacionais, na tentativa de promover um professor que observa e reflete sobre a sua própria prática pedagógica. Os encontros ocorreram, na Diretoria, na Universidade e em salas de aula nas escolas onde os professores atuam, sob a responsabilidade dos gestores, pesquisadores e professores, respectivamente. O professor participa do processo, sugerindo temas, e arranjos necessários para que os encontros aconteçam. Os pesquisadores levam em consideração as sugestões e ainda adaptam as atividades práticas para o contexto da sala de aula. Os professores reproduzem os elementos considerados essenciais para os pesquisadores tais como, envolvimento com o tema, com o aluno e com o contexto social, buscando parceria com os alunos e gestores, como revelado em seus relatos e por observação de sua atuação em sala de aula. A metodologia proposta valoriza a contribuição do grupo em cada indivíduo, fortalecendo os laços pessoais e profissionais, tão necessários para garantir a participação de todos os envolvidos.

Palavras-chave: Formação continuada; química; universidade-escola.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho descrevem-se ações realizadas durante um projeto de intervenção que prioriza a parceria entre a Universidade e a Diretoria de Ensino de Andradina, município situado no oeste paulista.

A formação continuada de professores de química tem sido estimulada por esta Diretoria como forma de compartilhar conteúdos e metodologias de ensino instrumentalizando tanto o corpo docente como os gestores no enfrentamento

da tarefa de estimular a aprendizagem dos alunos nesta disciplina. O período desta intervenção, ocorre desde 2009 através de projetos de pesquisa propostos a esta Diretoria e aprovados pela Unesp/Prograd/NE.

Os professores vinculados a esta diretoria são convidados para os cursos de formação onde se prioriza uma metodologia de troca de experiência entre os membros da equipe. Num raio de 70 km desta Diretoria, os professores com formação em química ou outra formação, mas que ministram esta disciplina, se deslocam para os encontros que ocorrem aos sábados em locais que variam entre salas de aula das escolas nas cidades onde os professores participantes ministram suas aulas, salas adaptadas na Diretoria de Ensino, localizada em Andradina, laboratórios didáticos de química da Unesp e laboratório de química e auditório do Núcleo de Ensino de Ilha Solteira, denominado NAECIM (Núcleo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática), localizado em Ilha Solteira.

Por parte dos pesquisadores o interesse se foca no estudo da parceria, metodologia de ensino, relações interpessoais e elaboração de material didático de baixo custo.

Numa pesquisa, realizada entre 1999 e 2002, investigou-se o desenvolvimento de uma parceria entre professores da universidade e professores da Educação Básica e teve como objetivo reativar o laboratório de Química de uma escola. A pesquisa foi realizada através de três projetos, sendo um deles desenvolvido fora do ambiente escolar; outro voltado para a disponibilização de material de laboratório para a escola, enquanto o terceiro, teve como característica a adoção do modelo de “pesquisa colaborativa”, onde foi priorizada a fundamentação teórica como ferramenta para analisar e reorientar as práticas de laboratório o que contribuiu para estabelecer relações mais equitativas entre parceiros (CHICARINO, 2002).

Na tentativa de trazer o professor para a análise de sua prática pedagógica, os pesquisadores compartilham suas experiências assim como de outros pesquisadores através da divulgação, leitura, estudo de artigos que buscam diminuir a distância entre a teoria e a prática. O foco não fica centralizado nas atividades que antecedem a ação, como a preparação das aulas sejam elas teóricas ou práticas, para que não sejam deixadas para segundo plano a análise da prática durante e depois da ação, isolando o professor na docência.

A tentativa de superar o paradigma da racionalidade técnica trouxe o modelo de “professor reflexivo”, o qual, segundo Zeichner (1993),

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

[...] é um profissional que examina, esboça e tenta resolver os dilemas da prática; está alerta a respeito das questões e assume os valores que carrega para o ensino; está atento para o contexto institucional e cultural; toma parte do desenvolvimento cultural e se envolve na sua mudança; assume responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e procura trabalhar em grupo, pois é nesse espaço que vai se fortalecer para desenvolver seus trabalhos. (GERALDI et al., 1998)

De fato, Zeichner (1993) considera a Prática Reflexiva como um processo que envolve aspectos pessoais, profissionais e organizacionais e que atingem a escola como um todo.

Neste projeto buscou-se paralelamente ao processo de formação continuada, acompanhar a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula, enquanto participante do projeto, como forma de auto avaliar a própria metodologia utilizada pelos pesquisadores na busca de promover um professor que observa a sua própria prática pedagógica.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada privilegiou as discussões em grupo sobre textos e sobre as próprias práticas pedagógicas, além de palestras e execução de experimentos, para oferecer subsídios nas discussões.

Os encontros ocorreram mensalmente entre doze professores da rede de ensino médio que ministram aulas de química, duas alunas e uma professora da Unesp, câmpus de Ilha Solteira. Os professores da rede de ensino público foram articulados pelo coordenador pedagógico de química da Diretoria de Ensino da cidade de Andradina.

O tema proposto para ser trabalhado nos encontros foi eletroquímica e corrosão. Os encontros foram planejados em datas apropriadas para o grupo e seguiram um formato também avaliado pelo grupo que consistia em apresentações dialogadas realizadas por pesquisadores convidados, seguido por realização de atividades práticas relacionadas ao tema.

Os experimentos eram apresentados na forma de roteiros adaptados ao tempo de aula e às condições físicas da escola onde os professores atuam.

Ao final de cada encontro os professores avaliavam as atividades propostas para o dia. Na manifestação escrita solicitou-se os aspectos positivos, negativos e sugestões para os encontros seguintes.

As sugestões foram avaliadas e levadas em consideração na programação e na escolha das estratégias de ensino.

RESULTADOS

Na tentativa de buscar envolver os participantes no processo de formação, buscou-se interpretar as recomendações de Zeichner (1993) considerando os aspectos pessoais, profissionais e organizacionais.

Entre os aspectos pessoais, buscou-se conhecer a formação de cada participante, assim como as condições dos locais onde atuam, além de visitas às escolas, quer seja observando a atuação do professor ou participando de avaliações em Feira de Ciências, ou realizando capacitação com um grupo menor de professores a pedido dos mesmos. Com relação à formação profissional, na região há poucos profissionais com formação em química, assim, professores formados em biologia, física e matemática, ministram as aulas de química, para que em alguns casos, os alunos não fiquem sem aula. Igualmente foi utilizada a comunicação via telefone e email, para que dúvidas fossem sendo sanadas ou pedidos atendidos de forma mais rápida. Dessa forma, estabeleceu-se uma relação de amizade superando as barreiras decorrentes dos títulos acadêmicos.

Entre os aspectos sociais, levou-se em consideração que os professores não receberiam nenhum incentivo financeiro para custear seu transporte e alimentação nos dias dos encontros, o que nos motivou a realizar os encontros em diferentes locais, minimizando as despesas para todos. Com a mesma intenção, os encontros ocorreram com duração de 8h, nos períodos da manhã e tarde.

A participação da representante da Dirigente de Ensino, trouxe muitos ganhos ao grupo, uma vez que a intermediação entre as diretrizes e orientações da Secretaria de Educação eram apresentadas, traduzidas e adaptadas ao contexto de sala de aula, além do aspecto da excelente oportunidade de integração com o grupo.

Alguns encontros foram coordenados e ocorreram em salas da própria Diretoria de Ensino, outros foram organizados por grupos de professores e ocorreram em suas escolas sede, revelando uma participação voluntária e autônoma do professor e na visão de Schnetzler (2002, p. 16) uma formação continuada como

[...] um processo de aprendizagem e de socialização, de natureza voluntária, informal e pouco previsível, que está centrado na integração entre colegas e nos problemas que trazem de suas práticas docentes.

Nos relatórios solicitados aos professores sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, apresentaremos o relato da professora da Escola Estadual Professora Marilena Santana Corrêa Fernandes, identificada como P1.

Manifestação de P1: Colocando em prática o que aprendi no curso de Química, optei por trabalhar com o 2º ano B. Utilizando o caderno do professor e caderno do aluno volume 4, na primeira aula, dividi a sala em quatro grupos e expliquei para cada grupo a importância da realização da experiência, onde cada grupo iria além de realizar a experiência, responder as questões sobre o experimento, socializar com os demais colegas e este conteúdo seria cobrado na prova do 4º Bimestre.

Observa-se que a professora, se reporta ao curso, e traz os elementos que foram valorizados, principalmente situando os alunos sobre todo o processo de aprendizagem, com destaque para a realização de parte prática, socialização com os demais alunos, e avaliação da aprendizagem.

O aprendizado da química através da observação e participação nos experimentos, certamente contribui para uma melhor formação do aluno e ajuda na desmistificação de que a química é uma disciplina de difícil compreensão e puramente teórica. A correlação do conteúdo com a prática se encontra muito mais presente nas nossas vidas do que se pode imaginar.

A aproximação dos conteúdos através do uso de experimentos tem alcançado grande interesse por parte dos alunos, pois

[...] além de ilustrar ou construir um determinado tópico de aula, podem ainda ser aliadas a materiais ou fenômenos observados no cotidiano servindo de ponte entre um conceito que pode inicialmente parecer abstrato e coisas que vivemos no dia-a-dia que por muitas vezes nos passam despercebidos. Assim, um experimento pode servir como janela para um novo tipo de observação que os alunos posteriormente possam ter sobre a realidade que os cerca, promovendo assim a chamada Química do cotidiano, onde os conhecimentos podem ser abstraídos ou observados também a partir de experiências comuns a todas as pessoas. (SILVA, 2007)

Para a realização da parte experimental, a professora utilizou os materiais que foram fornecidos pelo curso, como CuSO_4 sólido, placas de cobre, zinco, aparelho para a medida de condução iônica, entre outros, assim como frascos com soluções já preparadas. Os artigos científicos apresentados nos cursos foram

trazidos para a sala de aula, como pode ser observado na preocupação em contextualizar o conteúdo, buscar o histórico dos elementos através de sua obtenção e alertar no descarte correto, segundo órgãos fiscalizadores.

Manifestação de P1: Na segunda aula o primeiro grupo realizou a experiência Estudando a interação entre palha de aço e solução de sulfato de cobre e respondeu as questões para análise do experimento.

A terceira aula foi na sala de informática, onde eles pesquisaram sobre:

- O cobre e sua obtenção.
- Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama) – descarte de pilhas e baterias.

O professor quando é levado a observar e entender melhor sua prática, durante o programa de formação continuada, começa avaliar a possibilidade de incorporar e atribuir importância a algumas questões que anteriormente não eram possíveis e percebe também a própria necessidade de um aprofundamento teórico sobre questões relacionadas à educação e à pesquisa educacional.

[...] a pesquisa educacional tem mostrado que os professores não seguem recomendações externas que visam a introduzir, em suas aulas, por exemplo, elementos da história da Química, de história da ciência, da relação entre ciência, tecnologia e sociedade, da natureza da ciência Química, da epistemologia química, da filosofia da ciência, etc. (MALDANER, 2006, p. 109)

Além da aula prática com suporte da apostila, a professora recorre a outros recursos didáticos, como a pesquisa na internet, no intuito de relacionar outros contextos, principalmente ambientais, no conteúdo abordado.

Manifestação de P1: Na quarta aula, o próximo grupo realizou a experiência Estudando a interação entre placas de cobre e solução de CuSO_4 sem o fornecimento de corrente elétrica, onde foi lembrado o preparo de soluções e o próprio grupo fez o preparo das mesmas. Na quinta aula, o grupo três realizou a experiência Construção de uma pilha de Daniell, onde para facilitar, levei um cartão musical sem bateria. Os alunos fizeram um quadro na lousa para explicar as observações da experiência.

A professora correlaciona conteúdos já abordados anteriormente para integrá-los nos novos conteúdos, dando sentido à realização das atividades. Em

particular, o conteúdo “Preparo de soluções” fica totalmente desconectado se trabalhado isoladamente, mas se integra harmoniosamente junto à parte experimental onde este conhecimento é imprescindível. Neste conteúdo foram trabalhadas as noções das grandezas de massa e volume, além de unidades de medida, onde se explora as anotações dos valores em notação científica e seus múltiplos e ainda se correlaciona as unidades de concentração molaridade, molaridade, massa por volume, massa por massa etc.

Manifestação de P1: A sexta aula, foi realizada através de xerox, em dupla sobre a Construção da pilha de Daniell, seu funcionamento e o papel da ponte salina. A sétima aula, foi a aplicação deste conteúdo através das atividades propostas no caderno do aluno, volume 4, do 2º ano.

Na última aula, o grupo quatro realizou a experiência Estudando a interação entre placas de cobre e solução de CuSO_4 com o fornecimento de corrente elétrica, onde o grupo fez a comparação com a quarta aula e terminamos a aula comentando sobre a Eletrólise. Foi realizado um moviemaker, explicando cada etapa da experiência.

O momento da leitura, proposto pela professora, com discussão em grupo, sugere que a metodologia utilizada no projeto, foi considerada apropriada para a sua própria vivência no seu grupo de estudo.

O momento em que outros pesquisadores são apresentados ao grupo e que trazem seus relatos de pesquisa, as aplicações e os desafios, acredita-se que também reforça no professor a possibilidade de ampliação dos horizontes de sua atuação.

Assim, a professora também inova quando inclui conteúdos que não foram trabalhados no curso, mas que estão totalmente integrados no conteúdo abordado, inclusive mostrando aplicação industrial, como a eletrólise e a Pilha de Daniel, onde também é possível trabalhar, o conceito de espontaneidade de reações químicas.

As sugestões de leitura dos artigos extraídos da revista Química Nova, trazendo reflexões de pesquisadores, muitas vezes com vasta experiência na Educação Básica, com propostas de metodologias e estratégias de abordagens, em conteúdo de química, além de ampliar seus horizontes, desperta seu interesse em divulgar seu próprio trabalho. Todos os professores em formação relataram suas experiências escolares.

Assim, considerando que em sua maioria, estes professores não tiveram durante sua formação inicial, uma orientação em relação à importância da realização de pesquisa em ensino, uma vez que em alguns cursos de licenciatura, o desenvolvimento da habilidade de pesquisa não é valorizado como uma competência necessária e essencial ao professor. Nesse sentido, Nunes (2008, p. 103) afirma que:

[...] são muitos os motivos para capacitar o professor em atividades de pesquisa no ambiente natural. Primeiramente, essa habilidade possibilitaria esse profissional a formular questões de pesquisa condizentes com o contexto da sala de aula, em vez de serem baseadas em suposições meramente teóricas.

Salientamos também nossa percepção de segurança da professora na condução tanto das aulas práticas como nas propostas de estudo inserindo novos conteúdos. No *moviemaker* que a professora prepara para apresentar o relatório, observa-se o envolvimento dos alunos assim como a realização da própria professora em suas atividades didáticas.

As fotos que foram enviadas no relatório e que não serão aqui divulgadas, ilustram a realização dos experimentos na própria sala de aula que foi devidamente adaptada pelo professor. Em duas mesas à frente o professor manteve todo o aparato necessário (soluções, vidrarias e demais materiais) a serem utilizados pelos grupos de alunos que se revezam nas apresentações, enquanto os demais alunos respondem as questões propostas no caderno do aluno seguindo a apresentação dos colegas.

Neste artigo o destaque para a auto avaliação da metodologia utilizada pelos pesquisadores busca na investigação de nossa própria atuação, o entendimento das diferentes relações e o papel do pesquisador nos incentivos educacionais.

No trabalho de Rosa et al. (2003), que buscou “analisar um processo de investigação-ação desenvolvido por um grupo de professores pesquisadores numa escola pública”, as pesquisadoras destacam que a metodologia “tem se configurado como uma forma de trabalho coletiva bastante importante baseada na epistemologia da prática” (ROSA et al., 2003, p. 7).

Salientam ainda, e é também nossa percepção, que nessas ações coletivas são observadas: parceria entre pesquisadora acadêmica e professores da Educação Básica, realização de reflexões coletivas, problematização e apresentação de pro-

postas para solução de algum problema presente no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos da Química, Física e Biologia.

No trabalho de Villani, Freitas e Brasilis (2009), principalmente quando o objeto de pesquisa é a própria prática docente do pesquisador, a preocupação em torno de reflexões coletivas também estão presentes. O trabalho em grupo e as reflexões coletivas realizadas mostram-se importantes ao longo de todo o processo de formação dos professores reflexivos/pesquisadores, pois a discussão realizada de forma coletiva e o diálogo com os referenciais teóricos permitem que o professor perceba que nem sempre algumas situações problemáticas presentes no processo de ensino-aprendizagem são decorrentes de sua prática, de uma deficiência desta, por exemplo, e sim, devido a outros fatores externos.

CONCLUSÕES

Dessa forma, pelos fragmentos apresentados deste relatório, e pelos outros aqui não citados dos professores envolvidos na formação continuada, acredita-se que o professor encontrou na parceria a oportunidade de se fortalecer enquanto educador e agente do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Para os pesquisadores, o envolvimento constante e mais íntimo com os professores, proporcionou avaliar as sugestões oferecidas nas avaliações de cada encontro possibilitando um contínuo processo de reflexão sobre as atividades e propostas metodológicas a serem apresentadas, o que tornou o processo extremamente produtivo.

REFERÊNCIAS

CHICARINO, A. G. G. P.; CARVALHO, L. M. O.; CORDEIRO, M. A. M. Parceria Universidade / Escola: uma experiência no laboratório de química. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2002.

GERALDI, C. M. G. et al. *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 93.

MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor pesquisador. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008.

ROSA, M. I. F. P et al. Formação de professores da área de ciências sob a perspectiva da investigação-ação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Minas Gerais, n. 3, 2003.

SILVA, F. F. Experimentos demonstrativos no ensino de química: uma visão geral. In: I CONGRESSO NORTE NORDESTE DE QUÍMICA, 2007.

UNESP/PROGRAD. Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista, E-Livros Prograd, publicação dos artigos dos projetos realizados em 2009, do Programa Núcleos de Ensino da Unesp, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: <www.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>.

VILLANI, A.; FREITAS, D.; BRASILIS, R. Professor pesquisador: o caso rosa. *Revista Ciência & Educação*, São Paulo, v. 15, n. 3, 2009.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Tradução de TEIXEIRA, A. J. C.; CARVALHO, M. J. e NÓVOA, M. Lisboa: Educa, 1993, p. 131.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

6

EDUCAR O OLHAR: FILMES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Laura Noemi Chalu

Pamela Nadai Guisante Zanetti

Hayla Emanuelle Torrezan

Juliane Marchiori dos Reis

Instituto de Biociências/Unesp/Rio Claro

Simone Gonçalves Reganhan

E.M. Prof. Dennizard França Machado/Secretaria Municipal de Educação/Rio Claro

Luciane Aparecida de Oliveira

Josiane Tomasella Bordignon

Secretaria Municipal de Educação/Rio Claro

Keila Santos Pinto

E.M. Rosa Maria Castellano Pieroni/Secretaria Municipal de Educação/Rio Claro

Tagiane Giorgetti Santos Beteghelli

E.M. Maria Ap. Polastri Hartung-Dona Birro/Secretaria Municipal de Educação/Rio Claro

Mariane Cristina Paschoal França

E.M. Prof. José Martins da Silva/Secretaria Municipal de Educação/Rio Claro

Ana Paula Duarte

E.M. Isolina Huppert Cassavia/Secretaria Municipal de Educação/Rio Claro

Resumo: Neste trabalho socializamos o desenvolvimento de um projeto que objetivou educar o olhar de professores e alunos mediado pelos filmes. Destacamos que a prática de assistir filmes no contexto escolar (escola e universidade) traz contribuições para desenvolver uma reflexão ética e política, tanto de alunos como de professores e, ainda, possibilita ampliar a nossa compreensão do mundo. O projeto foi desenvolvido ao longo de dois anos. Trazemos aqui o trabalho realizado com professoras coordenadoras, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas, todos eles educadores vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro e/ou alunos do curso da Licenciatura Plena em Pedagogia. A proposta desenvolvida indicia a potencialidade das imagens na sensibilização e humanização dos processos formativos.

Palavras-chave: Formação de professores; linguagens; filmes.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO

Neste trabalho socializamos a experiência de um projeto de formação e intervenção que teve como eixo a “educação do olhar” de alunos e professores a partir de filmes, documentários e curtas-metragens.

A proposta de formação e intervenção objetivou compreender o sentido de educar o olhar como um processo educativo que promovesse a formação de sujeitos que pensam, sentem e agem no contexto social. Como objetivos específicos foram definidos: reconhecer a importância de assistir filmes/documentários no contexto escolar pelas contribuições que podem trazer para desenvolver uma reflexão ética e política, tanto de alunos como de professores; e valorizar a importância de considerar as diferentes linguagens no cotidiano escolar, já que possibilita ampliar a nossa compreensão do mundo.

A proposta de formação e intervenção foi desenvolvida ao longo de dois anos (2012-2013), sendo que as ações promovidas tiveram dois encaminhamentos que aconteciam simultaneamente.

Por um lado, o desenvolvimento de um curso, no contexto do Departamento de Educação na Unesp (Rio Claro) e que foi coordenado pela primeira autora deste trabalho. O grupo que participou do curso foi constituído no ano de 2012 por professoras coordenadoras¹ do Ensino Fundamental I (1º a 5º ano) e uma coordenadora pedagógica² vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro e alunos do curso de Pedagogia da referida universidade que participavam de um projeto de extensão³ que está vinculado à proposta aqui socializada. No ano de 2013, as participantes foram professoras coordenadoras do Ensino Fundamental I (1º a 5º ano)

-
- 1 Professor eleito pela Equipe Docente e Gestora que, afastado de seu cargo, exerce a função de professor-coordenador na escola, desenvolvendo as seguintes ações: coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional.
 - 2 O Coordenador Pedagógico vinculado ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico é responsável pelo desenvolvimento do Plano de Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, promove cursos de formação continuada, oferece apoio técnico-pedagógico às equipes escolares no processo de elaboração e implementação da Proposta Pedagógica da escola, na elaboração de ações que possibilitem o sucesso na aprendizagem dos alunos e subsidia o trabalho do Professor-Coordenador.
 - 3 Projeto de extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade”.

e da Educação Infantil, vice-diretoras do Ensino Fundamental I (1º a 5º ano) e da Educação Infantil, duas coordenadoras pedagógicas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro e alunos do curso de Pedagogia.

Por outro lado, a referida proposta de formação e intervenção possibilitou que os alunos da Graduação, na época bolsistas do Núcleo de Ensino, participassem desse encontro mensal, enquanto acompanhavam semanalmente o trabalho pedagógico de uma professora na escola, a fim de iniciar-se no exercício da docência, bem como desenvolver uma parceria com os professores na busca por promover propostas de trabalho conjuntas para provocar a aprendizagem dos alunos tendo como foco o trabalho com os filmes.

Os encontros naquele curso aconteciam uma vez ao mês, no período da manhã, e nesse espaço eram socializadas as experiências vividas pelas participantes nas escolas.

Dentre as atividades desenvolvidas destacamos a possibilidade de assistir filmes,⁴ curtas,⁵ documentários⁶ e de discutir e problematizar temáticas a partir de textos científicos (CHALUH, 2012; MATRACA et al., 2011; ZEICHNER, 2002; FREITAS, 2005; PARO, 2011) e literários⁷ (contos). Todas as leituras eram escolhidas pela coordenadora do curso a partir das inquietações e preocupações surgidas no encontro. Geralmente, no final de cada encontro, era definida pelo coletivo a escolha de uma temática que seria discutida no próximo encontro.

Outra prática instituída no curso foi a escrita individual após encontro, todos os que participavam do encontro eram convidados a escrever acerca de inquietações, dúvidas, sentimentos, angústias e tudo aquilo que o movimento de estar juntos nesse espaço formativo tinha despertado. Essas produções escritas, quando autorizadas pelos participantes, eram socializadas, através do e-mail do

4 Filmes: “Escritores da Liberdade” (Dirigido por Richard LaGravenese e produzido por Danny DeVito, Michael Shamberg e Stacey Sher, 2007).

5 Curtas: “A maior flor do mundo” (Produzido por Continental Animación e dirigido por Juan Pablo Etcheverry, 2007); “Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo” (Direção e ilustração de Evandro Salles, 2007) e “A casa de pequenos cubinhos” (Direção de Kunio Katô, 2008).

6 Documentários: “A Maçã” (Dirigido por Samira Makhmalba, 1998). “Pro dia nascer feliz” (Direção de João Jardim, 2006) e “Pensando en los demás” (Dirigido por Joan Salvat, 2005).

7 Contos lidos: “História de um olhar” (BRUM, 2006) e “O menino do alto” (BRUM, 2006).

grupo e permitiam refletir, investigar e enxergar com outro olhar algumas situações que mobilizavam as discussões.

Como já referido, o trabalho com educadoras e graduandos tinha a intencionalidade de sensibilizar o olhar das participantes através do uso dos filmes, curtas ou documentários. Após assistir as produções imagéticas, o diálogo ganhava espaço central. Era no diálogo que as participantes tinham a possibilidade de dizer acerca do sentido produzido pelas imagens e questões eram postas na roda para a discussão. As diferentes temáticas surgiam na interlocução, não existia uma predefinição das questões que seriam tratadas. O próprio grupo, ao dizer e se posicionar, ia construindo uma teia de temáticas o que sempre levava a refletir e repensar posturas, atitudes, experiências e práticas.

As práticas de formação instituídas no encontro mensal possibilitaram a construção de um olhar mais sensível, solidário e atento ao outro e ao lado humano existente no ambiente escolar, na busca pela humanização. Cada um dos participantes conseguiu enxergar sua responsabilidade enquanto educador e, no caso dos graduandos, enquanto futuros educadores. Paulatinamente, em cada encontro, foi possível perceber a construção de vínculos afetivos e de confiança, o que permitiu que cada um dos participantes se mostrasse, se expusesse, se revelasse enquanto ser humano e educador para os outros.

No decorrer dos encontros, a coordenadora elaborou algumas questões para que as participantes pudessem refletir sobre si mesmas e sobre suas atuações no contexto onde atuavam e, conforme decisão do grupo, essa proposta de ação foi chamada de “desafio”. Os “desafios” levaram às participantes a desenvolver ações nos contextos escolares que posteriormente eram socializados nos encontros. Destacamos que os “desafios” propostos foram importantes na construção de uma relação pautada no acolhimento, na intimidade, na aproximação, na construção de vínculos e na integração entre todos. Estes, sem dúvidas, foram muito mais do que momentos de superação. Foram momentos de crescimento pessoal, de quebra de barreiras, de rompimento dos limites, através do qual se estreitaram os laços e serviu como um sopro regenerador e motivador para deixar em evidência a importância de legitimar as pequenas ações que se desenvolvem no cotidiano escolar.

Neste trabalho, além de ser descrito o processo de formação desencadeado com educadores e graduandos, são explicitadas as perspectivas teóricas que tratam

das imagens nos processos de formação na pretensão de legitimar e valorizar a “educação do olhar”. O projeto de pesquisa e intervenção que promoveu a formação de educadores e graduandos é socializado a partir de registros escritos elaborados pelas educadoras na busca por indícios (GINZBURG, 1989) que deixem em evidência a educação do olhar, um olhar sensível de si mesmo e dos outros.

DAS IMAGENS, DA FORMAÇÃO

Como já foi sinalizado, a proposta de formação e intervenção teve como eixo central a educação do olhar. Alguns teóricos enfatizam a importância de legitimar, no contexto da sala de aula, tanto o conhecimento científico como outros aspectos da cultura – teatro, música, artes plásticas, – já que, como considera Kramer (2003), eles possibilitam tecer relações com a emoção, o corpo, a criação. Assim, o uso de outras linguagens, dentre eles, os filmes, nos contextos educativos, enfatizam a importância de considerar a formação cultural e estética (MIRANDA, 1998; OLIVEIRA JR, 1999; NAPOLITANO 2003; TEIXEIRA, 2003; DUSSEL, 2006; PALADINO, 2006; BOLOGNINI, 2007).

Miranda (1998) chama a atenção para que as obras de arte, ao entrarem na sala de aula, não sejam utilizadas como ilustração ou recurso didático, já que isto implicaria desconsiderar essas obras enquanto objeto cultural. Oliveira Junior (1999), pensando no contexto escolar, considera que o filme nos permite conversar “sobre aquilo que ele diz a mais do que o que estava no programa” (p. 174). E, pensando naquilo que o filme nos leva a dizer a mais do que estava explicitado no programa, Varani e Chaluh (2008, p. 9) trazem a conceptualização da *experiência estética*: “o encontro estético do sujeito com o objeto, no caso o filme, implica que o primeiro se abandona à obra o que significa: deixar-se emaranhar pela obra, deixar-se envolver por ela...”.

Paladino (2006) considera que, ao assistir a um filme, temos que apresentar o mesmo informando: o que é que vai se ver, para que e qual o objetivo de assistir a essa produção. Também considera que, como todo texto, o fílmico pode produzir múltiplos sentidos. Isto porque a autora afirma que antecipar informações acerca do filme, não limita a construção de sentidos por parte de quem assiste.

Dussel (2006) concebe as imagens como um objeto e condição de nossa existência, ou seja, elas têm que ser consideradas como artefatos que nos atravessam como pessoas e como cidadãos e que atravessam e configuram nossas formas de

saber. Segundo Miranda (1998, p 15), “o estudo das imagens nos leva a pensar a articulação de saberes, conhecimentos, percepções, emoções e memória que a ‘psique’ (alma) humana movimenta quando olha para elas”. Ambos os autores enfatizam que as imagens nos mobilizam como sujeitos em todas as instâncias.

O trabalho desenvolvido junto com as educadoras e graduandos esteve articulada às concepções de Dussel (2006). A temática central discutida pela referida autora é em relação a “cómo se educa la mirada” (p. 287). Uma questão fundamental e recorrente no trabalho de Dussel (2006) é pensar o que se faz com as emoções que são despertadas pelas imagens. Ela encontra respostas no diálogo com Sontag (2003), quando esta última afirma que é justamente a partir das emoções despertadas pelas imagens que existe a possibilidade da *reflexão ética e política* e é nesse contexto que o trabalho educativo deveria focar e aprofundar.

Dussel (2006), ao se perguntar acerca do sentido de trabalhar com as imagens, mas uma vez encontra resposta, no diálogo com Sontag (2003). Esta última autora, no referido livro, fala das fotografias de guerra e a partir dessas imagens pergunta-se o que fazemos frente à dor dos outros. Dussel (2006) pergunta-se qual o sentido de mostrar a dor. Será que buscamos a compaixão ou algum outro tipo de ação? Ela questiona como fazer, neste mundo saturado de imagens impactantes, para evitar que a dor se banalize. Dussel (2006, p. 290) questiona: “*Cómo sentirnos tocados cuando vemos a alguien con hambre, a alguien herido, a alguien desamparado, si las imágenes rápidamente le dan paso a la siguiente noticia impactante y no podemos hacer nada? Como volver a comovernos?*”.

As discussões apresentadas servem como sustento para compreender o sentido do trabalho com as imagens trazidas pelos filmes/documentários/curtas no contexto do processo de formação de professores e graduandos que neste trabalho socializamos. Segundo Dussel (2006) parece que temos esquecido que a relação com o outro também se apoia em sensibilidades e disposições éticas e estéticas, em deixarmos comover, em poder escutar outras histórias, em poder juntar estas histórias com outros saberes, em entrelaçar o singular com o universal, em poder pensar regras mais complexas e interessantes para os desafios que a vida em comum nos apresenta.

Consideramos que tivemos a possibilidade de “volver a comovernos” perante os outros, trazendo a humanização para os nossos próprios processos formativos, o que teve implicações e desdobramentos nos espaços de atuação onde cada uma de nós esteve inserida.

DA DIMENSÃO HUMANA

As propostas efetivadas nos encontros nos sensibilizaram perante os acontecimentos ao nosso redor, principalmente ao que se refere ao nosso ambiente de trabalho, instigando-nos a refletir sobre a nossa responsabilidade como educadoras e futuras professoras.

A partir de algumas reflexões, pudemos perceber que diante dos afazeres cotidianos nossa sensibilidade mostrava-se adormecida. Foi necessário reaprender a ter sensibilidade e, em função disso, diversas ações, tarefas e desafios foram propostas na busca por construir um olhar atento ao outro, refinando o olhar para as nossas próprias práticas.

Durante os encontros tivemos a possibilidade do exercício da fruição, onde através das emoções, pudemos nos ver, não somente como profissionais, mas como seres humanos, possuidores de diferentes sentimentos e sensações, que sorri e chora, que se alegra e se entristece, aquele que também depende da ação do outro para ser o que se é. O espaço de formação do qual participamos consolidou-se como um espaço de descobertas, orientou o nosso fazer na escola e na universidade e ampliou os nossos sentidos perante o contexto educacional e, conseqüentemente, para a vida.

A passos curtos, escrevemos uma nova trajetória. Autorizamos-nos a arriscar e a ser quem realmente somos. Deparamo-nos com a difícil tarefa de considerar a dimensão humana no contexto escolar. Nos encontros, reinventamos nossas ações e compartilhamos experiências que nos tocaram e tocaram o outro, sentimo-nos afetadas e afetamos o outro. Estávamos diante do processo de humanização, pois a todo o momento refletíamos sobre nossa interação com o outro, sobre nossa inserção no mundo.

As crônicas de Eliane Brum (2006), os filmes, os curtas, os artigos e as pipocas pedagógicas permitiram a construção de um olhar mais sensível e humano. Imagens e palavras nos levaram a fazer alguns questionamentos: nós nos importávamos com as condições de vida do outro? Considerávamos sua história de vida? Qual o nosso papel enquanto educadoras na escola?

Lemos a crônica “O menino do alto” (BRUM, 2006), que conta sobre as lutas travadas por Leandro, um menino que entrou em coma após ser atropelado e que teve seu tratamento negligenciado no hospital por não receber as sessões necessárias de fisioterapia. Posteriormente assistimos o documentário “A maçã”, que

mostra a história verídica de duas irmãs iranianas que são mantidas presas durante onze anos em casa pelo pai, que diz seguir os preceitos do alcorão. Essas propostas nos fizeram refletir sobre o nosso compromisso, pois, enquanto educadoras e futuras professoras, sentimos que tínhamos o compromisso e responsabilidade pela educação do outro (nossos alunos), não no intuito de mostrar a verdade, o caminho certo, mas contribuir para que as pessoas enxerguem para além da escuridão que lhe são postas pelo sistema, tomando consciência de suas condições de vida.

Questionamo-nos ainda sobre como vemos o outro e por quantas vezes condenamos a forma de viver do outro, sua cultura, suas crenças, pois em muitos momentos, fazemos críticas ou julgamentos sem nos perguntarmos acerca de determinadas situações, conforme podemos perceber em um dos registros reflexivos

As situações indicadas no texto [O menino do alto] e no filme [A maçã] mostram fatos que sensibilizam, expõe dificuldades de uma parcela da população. Como muitas vezes essas dificuldades não são realidade para quem vive nas “planícies”, estes não conseguem compreender, julgam, cobram, ignoram, desdenham as atitudes, posturas “daqueles do morro”.

Isso acontece também na escola, muitas vezes se toma por parâmetro a vida que se tem, e exige-se dos alunos a partir disso, não importa se as condições sociais, econômicas e culturais são diferentes. (Registro reflexivo Josiane, 2013)

Emergiu a reflexão sobre a sensibilização do educador perante as realidades da vida e, assim, realizamos a leitura do artigo “Filmes na formação de futuros professores: educar o olhar” (CHALUH, 2012) e continuamente discutimos qual formação é necessária aos educadores. Perante os apontamentos sobre a teoria e a prática, o cotidiano, as vivências, a criticidade, a política e a ética, afirmamos que ainda faltam ações e momentos que trabalhem a emoção, o corpo, a criação, os sentimentos e os desejos, tanto nos processos formativos dos educadores, como com os alunos. A partir disso percebemos que somos frutos de uma educação acadêmica e tecnicista, que desconsidera o espaço para o pensar sobre as emoções e sentimentos. Por isso, ainda na escola, privilegiam-se os conteúdos e acabamos por esquecer a dimensão humana, demonstrando um olhar empobrecido e indiferente.

Tivemos a possibilidade de ler a crônica “História de um olhar” (BRUM, 2006), que conta a história de Israel, um andarilho que após entrar na escola vê nos olhos da professora Eliane uma nova possibilidade de vida. Essa história nos emocionou, conforme foi escrito nos registros reflexivos:

Nosso encontro já havia proporcionado muitas discussões, muitas aprendizagens, muitas significações e significados, porém para mim, o mais emocionante estava por vir, quando a Laura entregou o texto “História de um olhar”, de Eliane Brum, algo tomou conta de mim, eu estava completamente emocionada, quase não consegui ler parte do texto, meu coração batia acelerado, minhas mãos suavam, e meu corpo tremia, essa história desde a primeira vez que li, significou muito para mim. Li ela outras vezes e sua história tornou-se parte de mim, quando a li para as educadoras da escola na qual trabalho, me expus de tal maneira que não esperava, e de certa forma, de início fiquei decepcionada comigo, porque não queria me demonstrar tão sensível assim, mas diante das palavras que me comoveram ao ler o texto, diante das lágrimas de algumas educadoras eu não me contive, e ainda não me contenho. Espero que o meu olhar se espalhe, se expanda e capture muitos, quero de forma simples me descobrir no olhar de alguns, e que também possam se descobrir através do meu. (Registro reflexivo Keila, 2013)

Neste segundo encontro o que mais me tocou foi o texto “História de um olhar”, pois existem nas escolas muitos Israeis, que precisam ser vistos, compreendidos, que precisam de alguém que os enxergue, alguém que tenha sensibilidade, alguém que faça a diferença. (Registro reflexivo Ana Paula, 2013)

A leitura trouxe a concretude do olhar, o olhar da professora para Israel, e permitiu, como afirmado por Keila, em seu relato, “espalhar, expandir e capturar” novos olhares de nós mesmos para com os outros. Com esta crônica ficou nítido o quanto estávamos presos dentro de nós mesmos e pudemos enxergar quão cheios de preconceito e indiferença estavam nossas mentes e nossos corações.

Outro momento de grande comoção, e conseqüentemente de aprendizagens foi quando assistimos ao filme “Escritores da Liberdade”, que conta sobre os desafios enfrentados por uma professora ao assumir uma sala de aula com alunos tidos como “problemáticos”, pois a atitude da professora com seus alunos, seu comprometimento, sua dedicação e renúncia, nos demonstrou através de imagens, o que é ter sensibilidade, já que a professora lutou por seu ideal, pelo seu desejo, pela sua crença, pelo seu sonho e considerou os saberes, as necessidades, os conflitos e as

angústias dos alunos, renegando sua própria vida e seus desejos em prol do outro, conforme apontado em um trecho do registro reflexivo a seguir:

No filme *Escritores da liberdade*, a professora luta por um ideal, ela acredita no que faz, faz com amor, comprometimento. Acredito que além da formação, é necessário a vontade, o compromisso, o desejo que é extrínseco, é necessário enxergar o outro, suas necessidades, é preciso ter sensibilidade, encantamento. (Registro reflexivo Ana Paula, 2013)

Em meio aos sentimentos despertados pelo filme, a coordenadora do curso nos provocou a reconstruir o nosso fazer pedagógico na escola e nos lançou o primeiro “desafio”, indagando-nos sobre o que fazíamos para que as crianças gostassem da escola e para que as professoras acreditassem no potencial das crianças. A ideia era produzir uma escrita que deixasse em evidência o que fazemos nesse sentido. A escrita tinha que levar em consideração as seguintes inquietações das participantes: O que eu, enquanto professora coordenadora/vice-diretora, faço para que as crianças gostem da escola? O que eu, enquanto professora coordenadora/vice-diretora, faço para que as crianças gostem delas mesmas? Em que medida faço alguma coisa para que os professores enxerguem o potencial das crianças?

As escritas começaram a ser socializadas no encontro que deu continuidade ao curso. Foram compartilhadas as ações.

Acreditamos que esse desafio foi um marco na constituição de nosso grupo. Era a primeira vez que cada uma teria que expor o que de fato fazia e podia fazer na escola, mostrando o seu saber fazer. Podemos dizer que foi nesse momento em que a nossa relação afiançou os nossos vínculos de confiança e intimidade, permitimos o “uso” do espaço de formação, como espaço de “terapia” em grupo, em alguns momentos ríamos, outros chorávamos, em outros nos alegrávamos com experiências positivas, em outras entristecíamos com a dura realidade vivida a cada dia. Nos expor dessa forma, nos permitiu a aproximação e o compromisso por realizar ações que fizeram a diferença.

Acreditamos na importância do exercício da sensibilidade para não deixar morrer o desejo, a paixão, para poder enxergar o outro, para poder fazer a diferença mesmo com tanta burocracia e tantas injustiças. Considerando que ainda valemos da nossa capacidade de lutar, de buscar e tentar fazer a diferença na vida de cada sujeito que atravessa nossos caminhos.

A FORMAÇÃO: NOVOS CAMINHOS, OUTROS CAMINHOS

Começamos essa seção do artigo com uma certeza: o professor está sempre em formação, ou a procura dela. A busca por novas experiências, teorias avançadas, resolução dos problemas na sala de aula e até uma “receitinha pronta” de vez em quando, fazem com que o professor esteja sempre buscando pela formação continuada, nos mais diversos formatos, nos diferentes momentos de sua carreira.

Nossa participação nos encontros de formação nos permitiu afirmar a necessidade de participar de espaços formativos por tudo o que se pôde aprender, construir, desenvolver, crescer. Nesse processo o ponto mais forte, o mais emblemático, foi justamente a confirmação da necessidade do professor estar sempre envolvido num processo de formação continuada. Uma formação ampla que contemple o educador em sua totalidade – não só no que se refere à teoria, mas também às relações, ao afeto, à compreensão.

Alguns teóricos sugerem que a formação continuada deve ir além do aspecto técnico. Hage (s.d., p. 12) indica que:

[...] a formação de professores é complexa, pois nesse processo estão envolvidos os diferentes espaços de sua formação. Nesse sentido, não se pode abordar a formação docente de maneira reducionista. É importante a ampliação do olhar sobre esse processo, procurando articular o micro e o macro social.

Nessa perspectiva os encontros seguiram. Durante o curso, foram diversas as situações que nos provocaram inquietações em relação às nossas práticas escolares, confirmando a importância da reflexão constante do educador.

O trecho abaixo, apresentado em um registro realizado após um dos encontros, ilustra essa inquietação:

O que conseguimos com esse encontro foi reputar a afetividade e a emoção, prerrogativas essenciais ao trabalho do educador. Estamos acostumados, como já discutimos em outros encontros, a agir muitas vezes de forma técnica, mostrando o que é mensurável, o produto final, e na dinâmica do dia-a-dia, esquecemo-nos de olhar para o outro e para nós mesmos. (Registro reflexivo Keila, 2013)

Diante dessas angústias, mais uma vez foi utilizada a potencialidade dos filmes na formação de professores para seguir com o trabalho. O documentário “Pensando en los demas”, mostrou ao grupo uma forma completamente diferen-

ciada de conceber e praticar a rotina de uma sala de aula, de uma escola, apresentando a prática do professor Toshiro Kamamori e seus alunos em uma escola pública primária do Japão, mostrando que é possível haver aprendizagem com diversão, apostando também na criação de vínculos, buscando o respeito e empatia entre eles. Logo no início do documentário, o professor indaga as crianças sobre a finalidade da escola. Ele pergunta: “Por que vocês estão aqui?” As crianças, em coro, respondem: “Para sermos felizes”. E, com um aceno de cabeça, o professor confirma a resposta correta.

A prática do professor Toshiro Kamamori causou no grupo de participantes do curso reações diversas, os trechos a seguir são exemplos:

O documentário demonstra o quanto as crianças são capazes e o quanto nós educadores precisamos promover uma reavaliação daquilo que realizamos e oferecemos aos educandos. (Registro reflexivo de Luciane, 2013)

É muito bom ver que existem pessoas que já fazem isso, e de forma brilhante. O lado positivo de vermos a proposta do professor que protagoniza o documentário “Pensando nos demais” é o de ter a certeza de que é possível uma prática educacional tão humana e poder conferir os resultados maravilhosos que ela produz. Fiquei encantada com vários “pontos” do documentário. Elenco aqui alguns deles:

- Alegria da turma ao reencontrar o professor no ano letivo seguinte... lindo, emocionante!
- Resposta dos alunos ao serem indagados sobre o por quê de estarem ali: “Estamos aqui para ser felizes!!!”... brilhante, simplesmente, brilhante.
- A atenção dispensada aos colegas de turma e a comoção coletiva.
- A paciência do professor para ouvir todos os que desejam falar.
- A beleza do contato físico, do afago.
- O encorajamento que o professor faz para que a criança desabafe, chore e conte o que tem vontade.
- A aceitação do professor ao receber as informações de seus alunos.
- O ensino do valor da vida e por isso a importância da alegria em viver.
- A valorização que o professor faz dos pontos fortes de cada um.
- A atenção que o professor dá aos dramas, aos sentimentos.
- O espaço que o professor oferece para que extravasem suas energias (sem muita ordem, muita regra, muita organização).
- O momento, aberto pelo professor, para discutir decisões: o professor deixa de ser o centro, não é mais o único detentor do saber.

- A humildade mostrada pelo professor ao aceitar críticas e mudanças em seus planos.
- O estímulo que o professor faz ao surgimento dos sentimentos de comoção, sensibilização e solidariedade.

A reflexão que o documentário nos proporciona sobre o castigo e a punição que damos aos nossos alunos, que devem estar ligados com a ação, com o problema, com a falta cometida. (Registro reflexivo de Simone, 2013)

Uma das integrantes do grupo, representante da Secretaria Municipal da Educação coloca em seu registro:

Durante o encontro passado conversamos se há lugar na escola para o sentimento, para o estabelecimento de vínculos. Isso é algo para se pensar, para refletir, pois entendo que os adultos precisam se sentir acolhidos e dentro de um grupo para que possam acolher as crianças, seus alunos, e estabelecer com eles e entre eles vínculos.

A questão posta é muito pertinente, me pôs a pensar sobre as ações que realizo com o grupo com o qual trabalho mais de perto. Será que as ações, os encaminhamentos que realizo favorecem o estabelecimento de vínculos entre as Professoras-Coordenadoras?

Será que propicio a reflexão sobre a importância dos sentimentos na escola? Estou a refletir sobre o meu trabalho, sobre a minha postura e, sobre as ações que preciso repensar ou pensar. (Registro reflexivo de Josiane, 2013)

Relatos como este mostram que o grupo se sentiu desafiado. Será que também somos capazes de promover uma prática escolar para a felicidade?

Não nos falta respaldo teórico para a busca dessa felicidade dentro dos muros da escola, talvez nos falte reflexão sobre a importância deste ato na ação pedagógica.

Makarenko (1986, p. 177) explica que devemos partir das alegrias mais simples e instituir gradualmente outras mais significativas, alargando as perspectivas do grupo de modo que ele avance da “satisfação primitiva com qualquer pedaço de pão-de-mel até o mais profundo senso de dever”. É possível compreender dessa forma que o grupo deve ser levado a compreender que:

[...] a vida não é uma festa permanente. As festas acontecem de vez em quando, o que existe mais é o trabalho, o ser humano tem toda sorte de preocupações, responsabilidades, assim vivem todos os que trabalham. E numa vida assim há mais alegria e

sentido do que na tua festa. [...] O labor e a vida de trabalho também são alegrias. (MAKARENKO, 1986, p. 215)

Pensando na escola, na sua função pedagógica, mas também na diferença que esta pode fazer na vida daqueles que por ela passam, refletimos o quanto devemos estar atentos àquilo que a escola oferece aos seus educandos e isso inclui o respeito pelas particularidades que precisam ser compreendidas.

Refletimos também sobre as relações que temos estabelecido com as pessoas com as quais convivemos, inclusive no ambiente escolar. Dessa forma, surgiu o segundo desafio lançado pela coordenadora do curso, onde deveríamos pensar em ações para estabelecer vínculos com as pessoas na escola. É muito importante registrar que cada uma das participantes teve condições de refletir sobre a escola na qual estava inserida, pensando o que esta, enquanto espaço de formação estava oferecendo aos seus alunos, professores e funcionários, e, juntamente com essa reflexão, fazer alguma proposição que sinalizasse alguma mudança no nosso fazer cristalizado.

Apoiadas em Snyders (1988, p. 13) fomos procurar a alegria na escola e no que ela oferece de particular, de insubstituível. Ele afirma: “[...] um tipo de alegria que a escola é a única ou pelo menos a mais bem situada para propor: que seria uma escola que tivesse a audácia de apostar tudo na satisfação da cultura elaborada, das exigências culturais mais elaboradas, de uma extrema ambição cultural”.

Os resultados da proposta foram magníficos. Num novo encontro, um mês depois do desafio lançado, cada participante narrou (oralmente) suas experiências e as mudanças que aquele desafio tinha causado a ela própria e à escola. Todos tentaram de alguma forma, mudar postura, tom de voz, maneira de agir, de responder. Todos tentaram se aproximar de pessoas nas quais não eram tão próximas, experimentaram estabelecer novos vínculos, minimizaram comportamentos e atitudes alheias, reuniram, agregaram, compartilharam. A troca de experiência foi enriquecedora.

Também foram narrados os desdobramentos dessas mudanças de atitudes e as consequências individuais e coletivas que elas trouxeram. Segue um registro na íntegra, feito após as apresentações das ações promovidas, que mostra os resultados das superações de situações de desafios (mantivemos a formatação original, assim como a participante fez o registro):

Registro Reflexivo Simone 9º encontro

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.
(Paulo Freire)

O último encontro deixou em mim uma marca muito forte sobre a importância do aprender sempre.

Fiquei muito feliz ao perceber que, enquanto seres humanos, DETENTETORES da capacidade de ERRAR, também DOMINAMOS o dom da REDENÇÃO.

Essa capacidade nos permite repensar a cada segundo nossas ações, os pensamentos que nos envolvem, as palavras proferidas...

Que boooooommmmm! A capacidade de errar – além de nos permitir fazer “burradas” – também nos permite que voltemos atrás, que nos repensemos, que nos recriemos.

Ouvi com atenção as colegas falando no último encontro sobre:

- As dificuldades com as características pessoais de cada um.
- Do “olhar” com cuidado para o outro.
- Mudança de postura.
- Olhar para a imagem que eu tenho na escola.
- Encontrar momentos para acolher e “enxergar” esses momentos.

Pensei sobre como está sendo bom ter um espaço para refletir sobre minhas atitudes como educadora e ganhar o direito de me redimir, de refazer, de repensar!

Como diz Paulo Freire “... por isso aprendemos sempre”.

Agradeço pela oportunidade de aprender SEMPRE!



“A capacidade de se colocar no lugar do outro é uma das funções mais importantes da inteligência. Demonstra o grau de maturidade do ser humano”

A participante que redigiu o registro acima narrou para a turma e trouxe em vídeo, uma atividade que desenvolveu em sua escola. Aproveitando a Programação da Semana da Criança, ela organizou uma gincana em que os alunos (por volta de cem crianças, entre 06 e 11 anos de idade) deveriam cumprir uma série de provas em um campo de futebol, gramado, que fica ao lado da escola.

No decorrer de uma hora, as crianças correram sem parar naquele campo brincando e tentando cumprir tudo o que lhes havia sido solicitado.

Ao final da brincadeira a participante, que é vice-diretora da escola, solicitou que todas as crianças se reunissem no centro do campo e se sentassem. Começou então uma conversa, com o intuito de distrair as crianças, retomando as regras do jogo e como havia sido o desempenho das equipes. Enquanto essa conversa se desenvolvia e as crianças estavam entretidas em dedurar os amigos, protestar contra descumprimentos de regras, solicitar que o jogo fosse retomado, todas as professoras e funcionárias da escola, sem exceção, se aproximaram da roda de crianças com baldes cheios de água e mangueiras. Isso tudo foi previamente programado e combinado. Quando as crianças menos esperavam, sob uma ordem da vice-diretora, as crianças foram literalmente surpreendidas por um delicioso banho de água fria, no meio do campo de futebol. Depois disso, as cenas que se viram no vídeo foram as mais lindas possíveis: crianças rindo, jogando água umas nas outras, molhando suas professoras, correndo atrás de funcionárias... enfim, um momento puro de alegria e descontração que, de acordo com a participante, não se via há muito tempo em sua escola.

A partir da socialização dessa atividade, uma das participantes escreveu em seu registro após o encontro:

Admirei o trabalho realizado pela Simone e me emocionei muito, pois eu sei como é difícil deixar a rigidez, o controle e a organização excessiva em determinadas situações, porém quando vi nas crianças a alegria e o prazer daquele momento, pensei que devemos sim deixar nossa criança livre, às vezes falar por nós permitindo certos sentimentos que no dia a dia ficam obscuros dentro de nós. (Registro reflexivo Tagiane, 2013)

Os depoimentos e as vivências mostraram que é possível acreditarmos que a alegria na escola, a qual defende Georges Snyders (1993), não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se uma alegria maior, a alegria na escola

fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo na escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risinhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo.

As grandes responsáveis pelo sentimento de desafio e pela busca por mudanças de cada um dos participantes foi a proposta da formação em si, a boa escolha dos filmes/vídeos, as discussões e leituras realizadas em sala. Em outras palavras, foi o acesso à formação continuada o responsável por tamanhas transformações.

Ilustrando nossa crença nessas possibilidades de mudanças, dialogamos com Snyders (1988, p. 13) que afirma, “Essa alegria não pode ser uma alegria que os desvie da luta, mas eles precisam ter o estímulo do prazer. A alegria deve ser prioridade para aqueles que sofrem mais fora da Escola. Sei que é um pouco utópico, mas de vez em quando é necessário sonhar”.

Dividimos esse sonho com você, Snyders!

REPENSANDO NOSSA PRÁTICA

Através dos textos sugeridos e lidos pelo grupo, dos documentários, filmes e curtas exibidos, das escritas realizadas após os encontros mensais cada participante pôde refletir sobre sua atuação desde a Secretaria Municipal de Educação (coordenadoras pedagógicas), equipe gestora (vice-diretoras e professoras coordenadoras), alcançando, desta forma, os professores e alunos o que possibilitou mudanças em nossa prática cotidiana.

Devido à organização dos filmes, documentários e curtas nos encontros foi possível, durante o curso, expor com liberdade as debilidades e fraquezas enfrentadas, as quais geraram desafios para transformação de nossas ações, bem como possibilitaram trocas de experiências sobre o “fazer” dentro das Unidades Educacionais. Ao invés de apenas detectarmos as dificuldades enfrentadas no am-

biente escolar, percebemos que cultivá-las em nossos debates não trariam transformações e, a partir delas, iniciamos um processo de mudança de nosso “olhar” sobre as mesmas, bem como sobre o “olhar” dos outros educadores sobre nós.

As propostas feitas no curso tiveram implicações e desdobramentos nas ações realizadas pelas participantes do curso, que, enquanto membros da equipe gestora, conseguiram fazer novas ações nas suas respectivas escolas. Foi notória a mudança de postura gerada devido à sensibilização de “olhar” para o outro, sejam estes alunos, em seus dramas vividos, sejam os profissionais da educação que não expressavam mais esperanças de superação do que vivenciam na escola. As reflexões nos desacomodaram, retirando-nos da “zona de conforto” que vivíamos, inspirados pela cultura de apenas reclamar, nos impulsionando a acolher alunos, professores e monitores em suas diversas e distintas situações, bem como nas dificuldades dos educadores em enxergar no outro o potencial de mudanças e constatar seu próprio potencial de transformação e influência sobre seus alunos. Isso nos mobilizou a promover reflexões a fim de que acreditem que o pouco que podem contribuir proporcionará diferencial na vida deles, conforme cita a vice-diretora Simone, em seus registros, quando analisa o curta “A maior flor do Mundo” de José Saramago:

Enchi-me com a sensação de renovação do sentimento de esperança. Esperança no outro, esperanças nas pequenas ações e atitudes de cada uma de nós, esperança no processo educacional e nas mudanças que podemos provocar em tudo ao nosso redor. (Registro reflexivo Simone, 2013)

Isso nos remete a ideia, comum para uma maioria, de sermos vistos no interior da escola como “solucionadores” dos diversos problemas que os educadores enfrentam com os alunos. Diante das atitudes dos educadores e de uma postura de transferência de sua autoridade ao, neste caso, professor coordenador da escola, passamos a ser vistos pelos alunos como alguém que pode puni-los por inadequações neste ambiente. O documentário “*Pensando en los demás*”, que também se atenta para os dramas e sentimentos do outro, valoriza as características positivas de cada um e ensina o valor da vida e a importância da alegria de viver. Tal reflexão permitiu às participantes assumirem o papel de mediadora no âmbito escolar.

Nos relatos, nas vivências apresentadas no grupo, ficaram claras as angústias, a solicitação de apoio, de ajuda, de orientação ou até mesmo de partilhar as ideias

e ações realizadas nas unidades escolares, deixando claro o quanto o professor coordenador atua no seu espaço de trabalho, entre os acertos e possíveis erros. Tais compartilhamentos permitiram a estas profissionais, dentro de suas especificidades encontradas em cada Unidade Educacional, abordarem temáticas que promovessem reflexões oportunas nos Horários de Trabalho Pedagógico quanto ao próprio potencial que os educadores possuem para atuar com seus alunos, bem como o potencial que podem, pela via da mediação, fomentar nas crianças. Faz-se necessário reafirmar que nossas estruturas enquanto equipe gestora foram movidas e as motivações que outrora nos faltavam, pela tentativa ainda insegura, permitiram que pudéssemos acreditar em nós mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos no decorrer dos encontros mudanças de postura nas participantes, o que trouxe benefícios para as escolas nas quais atuavam, articulando melhor o trabalho com professores, funcionários e alunos. Vimos esperanças se renovarem, vimos despertar novamente a crença de que é possível promover mudanças e melhorias no espaço escolar e que vale a pena continuar acreditando na educação. Aprendemos o verdadeiro sentido de assumir uma postura coletiva na escola, compreendendo a importância da parceria, da proximidade e da corresponsabilidade entre o professor-coordenador e os educadores (professores, monitores). Passamos a enxergar que a sintonia entre todas as partes envolvidas no contexto educacional é o primeiro passo para que ocorram transformações no âmbito escolar e também a chave para o sucesso e enriquecimento de nossas práticas e de nossas ações.

Neste percurso, todas nós fizemos muitas descobertas, construímos novas maneiras de lidar com o mundo complexo, desafiador e imensamente rico da escola, enxergamos novos caminhos, superamos expectativas, aprendemos a olhar para tudo com um olhar mais atento, sensível. Aprendemos que, para promover uma educação de qualidade, democrática e solidária é preciso compromisso, responsabilidade, é preciso de fato assumir o nosso lugar enquanto profissionais que se comprometem com a educação e com as pessoas. É preciso paixão, é preciso acreditar na melhoria e lutar com todas as forças por ela. É preciso acreditar que algo aparentemente utópico pode vir a se realizar com trabalho, comprometimento e força de vontade. Vimos o quanto é necessária à construção de vínculos,

persistindo, insistindo em tornar real aquilo em que acreditamos. Tudo isso foi possibilitado graças à união do nosso grupo, o que nos deu força de lutarmos por uma educação melhor, refletindo sobre nossas ações, trocando experiências, socializando ideias e colocando as nossas inquietações para que juntos possamos encontrar soluções.

Fomos aprendendo que é preciso sentir, ter a sutileza de perceber o que realmente acontece ao nosso redor, refletir e buscar novos conhecimentos, novas experiências para que não nos encontremos mais adormecidos.

Os encontros constituíram-se para além de um curso de formação, que normalmente privilegia a técnica e a apropriação de conhecimentos. Foram momentos de partilhar e compartilhar, aproximar-se de si e do outro, criando marcas que permaneceram em nós, na busca por construir coletivamente uma outra educação, uma outra escola... Construimos novos saberes, adquirimos força, tivemos diferentes conquistas, aprendemos a compreender o outro, recuperamos alguns desejos e a autoestima e vivenciamos a afetividade e a emoção.

Os encontros colocaram em discussão pontos relevantes sobre a responsabilidade dos educadores diante do outro. Nossas trocas não tratavam apenas de reclamações e angústias... Fomos encorajadas a realizar pequenas mudanças no espaço educativo onde estávamos inseridas, resgatando a ideia de melhorar a educação, fazendo diferente apesar das imposições externas, das políticas educativas, do sucateamento de formação e a desvalorização de nossa profissão.

Encontrávamos nos filmes, documentários, curtas, artigos científicos, literatura, as nossas realidades. Aspectos que aproximavam ou retratavam o nosso cotidiano. Especialmente, o encontro com as imagens nos provocava inquietações para as quais queríamos respostas e assim íamos buscá-las, a partir de um exercício constante de obter possível respostas/saídas/encaminhamentos que gerariam outras dúvidas, outras perguntas, em um exercício constante que nos permitiu compreender de que forma fomos construindo o conhecimento coletivamente. Percebemos a importância de percorrer os nossos caminhos, não mais de forma solitária.

Enfim, acreditamos que os nossos encontros ajudaram a desmistificar a nossa visão de “escola problema”, mostrando que é possível fazer diferente e romper com o comodismo, recuperar o rosto humano da escola, a alegria, a ética, o justo, o respeito, restaurar valores, construir um ensino de qualidade, trazer de volta a

sensibilização que foi engolida pela rotina severa e perdida ao longo de nossas vidas. Apesar de estes serem grandes desafios, vimos que é possível e que nós podemos ser os protagonistas dessa transformação.

Talvez, o caminho percorrido pelo grupo, os encontros, as escritas aqui socializadas possam responder a pergunta de Dussel (2006): como voltar a nos comover? As propostas de formação aqui relatadas que tiveram como sustento os filmes/documentários/curtas podem ser uma das tantas respostas para dar conta de não banalizar o que nos acontece cotidianamente nos contextos educativos.

REFERÊNCIAS

- BOLOGNINI, C. Z. (Org.). *O Cinema na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- BRUM, E. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.
- _____. História de um olhar. In: _____. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006. p. 22-25.
- _____. O menino do alto. In: _____. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006. p. 72-75.
- CAMILLIS, L. S. de. *Entrevista com Georges Snyders*. Paris/França, ago. 1990. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/2entrev13.pdf>>. Acesso em: jun. 2013.
- CHALUH, L. N. Filmes na formação de futuros professores: educar o olhar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 133-152, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a07v28n2.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.
- DUSSEL, I. Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docentes. In: DUSSEL, I.; GUTIERREZ, D. (Comp.). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, 2006.
- FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Edu. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Edição especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2013.
- GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p 143-179.
- HAGE, M. S. C. *Formação de professores: reflexões sobre seu saber/fazer*. s.d. Disponível em: <http://faculadefundetec.com.br/img/revista_academica/pdf/artigo_socorro.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2014.
- MAKARENKO, A. S. *Poema pedagógico*. Tradução de Tatiana Belinki. São Paulo: Brasiliense, 1986. v. 3.

MATRACA, M. V. C.; WIMMER, G.; JORGE, T. C. de A. Dialogia do riso: um novo conceito que introduz alegria para a promoção da saúde apoiando-se no diálogo, no riso, na alegria e na arte da palhaçaria. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 10, p. 4127-4138, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n10/a18v16n10.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

MIRANDA, C. E. A. Ver filmes, dizer educação, olhar cultura. *Revista de Educação*, Campinas, v. 3, n. 5, p. 14-21, 1998. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/433/413>>. Acesso em: 5 abr. 2013.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA JR., W. M. de. Filmes & Professores: Momentos de uma oralidade muito presente. *Pro-Posições*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 163-178, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-cinevisoes-juniorwmo.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2013.

PALADINO, D. Que hacemos com el cine em el aula. In: DUSSEL, I.; GUTIERREZ, D. (Comp.). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, 2006.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41. p. 197-213, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/13.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2013.

SNYDERS. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SONTAG, S. *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires: Alfaguara, 2003.

VARANI, A.; CHALUH, L. N. O uso do filme na formação de professores. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 1-23, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1652>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). *Professora-pesquisadora uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

7

EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: REFLEXÃO A PARTIR DOS PENSAMENTOS DE WALTER BENJAMIN E HANS-GEORGE GADAMER

Cláudio Roberto Brocanelli

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: Por meio deste artigo elaboramos uma reflexão acerca da realidade humana do século XX que impôs às pessoas uma vida marcada pela mecanização de suas ações e, conseqüentemente, a expropriação da capacidade de experienciar os fatos e eventos de seu dia a dia. A possibilidade de uma experiência autêntica que antes podia ser narrada de geração em geração e promovia o ensinamento aos que a ouviam foi esquecida ou sobreposta por outra realidade: a preocupação exagerada em cumprir os deveres sem vivenciá-los, sem percebê-los. A partir desta preocupação, Walter Benjamin, juntamente com outros pensadores da Escola de Frankfurt, repensou o seu tempo e propôs o resgate da possibilidade de experiência na atualidade. Neste texto, nos apropriamos também do pensamento de Hans-George Gadamer, o qual propõe a leitura e compreensão do momento presente no qual vivemos, de modo que nossas ações sejam conscientes e coerentes com a realidade.

Palavras-chave: Experiência; formação humana; Benjamin e Gadamer.

INTRODUÇÃO

O projeto desenvolvido junto ao Núcleo de Ensino de Marília, 'Cultura Filosófica e Educação', em ações conjuntas com as escolas parceiras, possibilitou reflexões acerca do homem na atualidade, especificamente do século XX e XXI que, supostamente, não tem se apropriado de sua realidade de forma consciente e que o leve à compreensão dos eventos que acontecem a seu redor. É sumamente importante que as ações, educação e formação de nossas crianças e jovens primem por este objetivo, o de criar um ambiente filosófico que incite a dúvida, a pergunta, a investigação e a reflexão sobre a realidade concreta e histórica pela qual passam no presente, no cotidiano das escolas e na sociedade a fim de melhor perceber tal realidade, compreendê-la e modificá-la por conta própria. Esta tarefa, cara para nós, pode acontecer por meio de um cultivo da filosofia como forma de vida, tornando-a experiência formativa.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Neste artigo, buscamos pensar algumas questões da experiência e da formação do homem do século XX que, de acordo com o desenvolvimento científico e tecnológico, foi estruturando-se segundo as normas estabelecidas por uma mentalidade destituída dos valores locais e familiares, seguindo os rumores propagados pela mídia de massa. Com isso, o homem sofreu o declínio e a expropriação de suas experiências, as quais anteriormente podiam ser narradas, vivenciadas e transmitidas de pai para filho, de mestre para discípulo, vivendo, agora, em meio à multidão sem que lhe seja possível uma experiência autêntica. Nos estudos e reflexões de Walter Benjamin, sua angústia se aloja na preocupação desta impossibilidade de vida e de transmissão autêntica das experiências que ‘ensinam’ sem que sejam impostas regras para tanto. Assim, a formação do homem passou a ser orientada cientificamente, possível por meios programados e programáveis, já planejados e estruturados, impossibilitando-o de novas experiências.

Para pensar este problema de formação humana e de resgate da possibilidade de uma experiência autêntica do homem, nos ocupamos dos pensamentos de Benjamin e Gadamer, os quais explicitam esta carência e, ao mesmo tempo, a necessidade de atenção diante dos fatos e eventos que acontecem bem próximo das pessoas, sem, no entanto, que elas os percebam. Torna-se, assim, um compromisso da educação atual pensar com as crianças, adolescentes e jovens sobre tais questões para que as possibilidades de experiência autêntica sejam percebidas e vividas. Gadamer indica a importância da compreensão da realidade; uma hermenêutica voltada não somente aos textos escritos, mas a todos os momentos da vida humana, o que permite aquela atenção e, conseqüentemente, novas experiências.

O historiador Martin Jay resgata na História da Filosofia uma variedade de reflexões acerca da experiência, muitas das quais centram-se no problema da experiência como algo intencional, planejado e esperado. A ciência, no século XIX e XX especialmente, impulsionou e orientou o pensamento na perspectiva de busca das certezas, motivando as pessoas a fazerem experiências já direcionadas a um fim, como uma filosofia de vida ou até mesmo uma mística. Nesse sentido, Jay afirma que seria possível buscar os momentos que possibilitassem experiências intensas, segundo Ernst Jünger, na busca de uma existência mais elevada e intensa, encontrando o sentido da vida no encontro com o perigo, nas experiências limite (*fronterlebis*) (JAY, 2002, p. 16).

Contrariando a estas concepções de experiência das certezas e de um planejamento dos acontecimentos, Benjamin elabora sua crítica ao sistema bélico do

século XX e seus derivados e grandes problemas das batalhas, fome e miséria material e humana. A experiência da guerra não permitia uma experiência intensa da vida, mas por uma razão desconhecida por nós, imergia os sobreviventes no silêncio e na impossibilidade de contar os eventos enfrentados, e não vividos, voltando para casa mais pobres de experiências comunicáveis.

EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN

Em muitos dos textos de Walter Benjamin, o tema ou o problema da experiência no mundo moderno não está tão explícito, por utilizar-se de uma forma literária própria ao escrever, sendo necessário, da parte de quem lê suas obras, maior atenção para encontrar os indícios ali presentes sobre essa falta de experiência na modernidade e sobre os seus lamentos pela crise da experiência em nossa época, especialmente desde os tempos de guerra do século XX. O que torna clara a sua angústia com a vida das pessoas e a carência de experiências nos séculos XIX e XX é sua forma de escrever, indicando os autores da literatura europeia que souberam, até aquele momento, escrever, ou melhor, narrar sua própria vida ou de outros, com os maiores detalhes; aqueles que alcançaram tal feito são os que se capacitaram na narrativa, que agora se dá no papel e não mais de boca em boca. É a partir das obras da Literatura, da Filosofia e da visão que tem da realidade, tanto a presente como a vivida na infância, que Benjamin escreve suas obras, demonstrando uma categoria histórico-filosófica em sua teoria da experiência. Ele demonstra grande encantamento pela modernidade, ao mesmo tempo em que sofre de um sentimento ambíguo, quando tomado pelos horrores das formas decadentes do homem, seja das promovidas pelas guerras ou pela vida metropolitana, enfrentando uma metódica destruição da experiência e uma queda da época moderna na barbárie (JAY, 2009, p. 365). Sua expressão literária, antes de cunhar uma experiência revolucionária marxista, buscou registrar a impossibilidade ou a dificuldade extrema de experiência (um declínio) com o mundo moderno, diagnosticando uma crise aguda nas relações e vivências humanas: uma atrofia progressiva da experiência.

Utilizando palavras como “atrofia” (*Verkümmerung*) e “pobreza” (*Armut*) para descrever o que estava em perigo de desaparecer por completo, lamentou a degradação da experiência que via em sua volta, ou ao menos assim o fez quando não se

obrigava a pensar dialeticamente em suas implicações positivas. (JAY, 2009, p. 378, tradução nossa¹)

Em seu projeto que delinea a construção histórico-filosófica do século XIX, Benjamin quer mostrar o tempo marcante do nascimento da sociedade industrial. Um século moldado pela arquitetura que privilegiou o vidro e o mármore também orientou a vida das pessoas, enrijecendo sua razão e esfriando as vivências humanas na alma do mercado e das mercadorias das grandes cidades capitalistas, permitindo a decadência da tradição e dos valores e criando uma mentalidade ou espírito alienado. As experiências passaram a ser independentes da pessoa que as experimenta: um mundo de atributos sem o homem em que a experiência privada é coisa do passado.

O retrato “fisiológico” dos séculos XIX e XX é exposto por Benjamin principalmente a partir de escritos do francês Baudelaire, descrevendo as ruas, as vivências e as atitudes dos homens dessa época, especialmente a Capital Paris do século XIX, com suas largas ruas e galerias cobertas de vidro. Baudelaire, em seus escritos, se apropria da figura do “*flâneur*”, o homem que perambula e caminha pela cidade, por toda parte, um ‘passeante’ ocioso olhando sem compromisso, observando as novidades que a grande cidade oferece. *Flâner* é um verbo que indica para nós aquele que perde seu tempo ou passa seu tempo passeando, o que em nossa língua é o “zanzar”, passear sem compromisso. Na obra de Baudelaire e nos comentários de Benjamin, esse *flâner* personifica-se, apresentado não mais como verbo, mas indicando o próprio ‘passeante’ desatento e degradante na sociedade decadente.

Nesta “nova” ou reconstruída cidade, e que corresponde também a um modo em decadência, de uma cultura derradeira e mortalmente ferida pelo fetiche da mercadoria e pelo capitalismo burguês, os seus passeios amplos convidavam agora ao passeio, afastando o medo que toma o transeunte parisiense, na antiga cidade, e essa atividade (*a flânerie*) constituía a ocupação privilegiada do burguês ocioso (*o flâneur*), aquele que sustentava a convicção da fecundidade da *flânerie*, de que nos fala,

1 Texto original: *Utilizando palabras como “atrofia” (Verkümmerung) y “pobreza” (Armut) para describir lo que estaba en peligro de desaparecer por completo, lamentó la degradación de la experiencia que veía en su entorno, o al menos así lo hizo cuando no se obligaba a pensar dialécticamente em sus implicaciones positivas.*

não apenas Benjamin, nos seus estudos sobre Baudelaire, como também o próprio Baudelaire, na sua obra *As Flores do Mal*. (CANTINHO, 2002)

Do mesmo modo, os homens das grandes cidades, tomados por suas atividades, viajam minutos ou horas nos ônibus ou trens sem que falem uma só palavra com os que estão à sua volta, bem próximos. Somente olham as cenas, as pessoas e as fachadas, mas não estão ali para ouvir, para conversar e trocar experiências (BENJAMIN, 1980, p. 52). Não conversa, não escuta o canto dos pássaros, não sente o perfume das flores, mas está atento somente ao toque da sirene das fábricas, com sua fumaça e barulho e preocupado com o horário de tomar o coletivo de volta para sua casa, já à noite; nisso “se alegra e se realiza”. Há, assim, grande distância entre as pessoas, essa imensa massa de gente, e suas atenções estão voltadas para outras atividades e preocupações modernas. “As pessoas se conheciam entre si como devedores e credores, como vendedores e clientes, como patrões e empregados e, sobretudo, se conheciam como competidores” (BENJAMIN, 1980, p. 52, tradução nossa²). Todos esses seres (humanos desumanizados) imersos no mundo da prostituição, do jogo, do consumo e da moda, da mercadoria, instalam-se na mesma condição de um *flâneur* que não enxerga a realidade como ela é, mas como convém a essa forma de olhar (CANTINHO, 2002). A adaptação do homem na modernidade somente acostumou sua mente aos hábitos cotidianos acelerados e de consumo, expropriando-o de sua razão e emoção, determinando suas ocupações e distanciando as relações humanas.

Na modernidade o homem é tomado pela experiência vivida do choque (*chockerlebnis*), uma experiência vivida individualmente, atomizada e fragmentária, fantasmagórica, à luz da arquitetura parisiense do vidro e do ferro, frios. Desapropriado da experiência autêntica (*erfahrung*), o homem herói na modernidade surge quando volta-se para si mesmo e reconhece o desencantamento e a perda dessa capacidade de experienciar os eventos que lhe ocorrem (CANTINHO, 2002). O valor do e para o homem moderno está na mercantilização de todos os objetos e dele mesmo, determinando o ter sobreposto ao ser, promovendo, progressivamente, a diminuição do ser. Sua satisfação está na visita às galerias, ao conjunto de lojas, podendo anular naquele espaço o tédio da vida cotidiana da

2 Texto original: *Las gentes se conocían entre sí como deudores e acreedores, como vendedores y clientes, como patronos y empleados y, sobre todo, se conocían como competidores.*

cidade, tornando-se um *flâneur* nesse espaço; incapaz de experiência autêntica busca refúgio na multidão e no movimento, escondendo-se por detrás de um véu, individualizando-se, guardando para si suas visões e sentimentos.

Com o intuito de encontrar novas possibilidades para a experiência do homem, Benjamin reconhece nos personagens descritos por Baudelaire como os incapazes de experiência autêntica, os que, em última instância, são capazes de aproveitar os restos, as sobras da sociedade para sobreviverem; desse modo, inspirando-se nessas figuras, segundo Benjamin, o homem pode apropriar-se novamente da capacidade de experiências, tendo novo olhar, observando atento aos movimentos do mundo moderno.

Benjamin, ilustrando essa ideia, nos apresenta a criança, uma infância capaz de tomar para si os restos deixados pela casa ou quintal como os restos de costura e os pedaços de madeira, bem como um brinquedo que fora atirado ao lixo, e os transforma; a criança tem a capacidade de dar nova forma ao brinquedo quebrado ou ao pedaço de madeira e pano, reconstruindo para si um novo mundo e uma nova história. O mesmo o faz com os velhos gibis ou livros de história descartados pelos adultos, onde somente ela tem a possibilidade de repintar e reescrever uma nova história como dona daquele mundo que ela mesma descobriu, vislumbrando, assim, a realidade que os adultos descartam.

Dessa mesma forma, Benjamin nos indica a figura do *flâneur* não mais como uma condição sub-humana de homem perdido pela metrópole sem consciência de seus objetivos. O *flâneur* benjaminiano é o homem dissimulado em meio à multidão que observa o movimento e torna-se o estudioso da natureza humana. Sob a aparência de um olhar desatento e distraído, esconde-se alguém capaz de decifrar os sinais e as imagens; “algo que pode ser revelado por uma palavra deixada ao acaso, uma expressão capaz de fascinar o olhar de um pintor, um ruído que espera o ouvido de um músico atento” (CANTINHO, 2002). Baudelaire, nesse sentido, teria sido também um *flâneur*, pois tomado por uma atividade atenta, observava seus arredores e escrevia a partir de minúsculas improvisações, ou seja, descomprometido com a realidade determinante e o método preciso da ciência e da sociedade modernizada.

Outra figura utilizada por Benjamin é a do trapeiro, como o nosso “andarilho”; ele anda pela cidade recolhendo os restos, os detritos descartados pela sociedade. Tudo aquilo que a grande cidade rejeitou, perdeu e desprezou, o trapeiro

cataloga e coleciona. Essa figura representa bem, para Benjamin, o que é o poeta Baudelaire, que recolhe os detritos e os renova. E, ao mesmo tempo em que os renova, desvela uma realidade escondida aos olhos do homem moderno, denunciando a miséria humana nele contida (CANTINHO, 2002).

Tais figuras não se acostumam com a realidade moderna, mas sofrem as misérias que tal realidade produz. Ainda assim, são capazes de recolher, em meio a destroços e descartes, alimentos, instrumentos e conhecimentos, tornando-se a crítica encarnada e estampada contra os costumes das grandes cidades e de sua mentalidade espalhada hoje por todos os lados, mesmo nos pequenos lugarejos.

A POBREZA DE EXPERIÊNCIA DO HOMEM MODERNO

[...] experiência: ela sempre fora contada aos jovens. De forma concisa, na autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos; que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1994, p. 114)

Sem muitas palavras, Benjamin resume a pobreza da experiência na atualidade e a incapacidade do homem em narrar sua vida e suas vivências aos que estão para o aprendizado: as crianças e os jovens. Atualmente há grande dificuldade por parte dos adultos em ensinar ou transmitir seus conhecimentos a partir de experiências aos mais novos, pois todos nós estamos ocupados intensamente com muitas coisas, desligados do essencial humano e dos valores. Benjamin retrata esse problema a partir da realidade do homem do século XX especialmente, o qual foi tomado pelo terror e temor das guerras e pelas grandes tragédias decorridas e produtoras de miséria e barbárie, expropriando-o da capacidade de transmitir suas experiências e criando-o imerso na mentalidade tecnologicada.

As experiências atuais são determinadas e marcadas pelas tragédias, guerras, misérias, *déficits* econômicos e a própria política que organiza e rege a vida, reiterando a vigência da lei mercadológica; hoje não se ensina com a sabedoria de um velho-sábio, mas se aprende pela sobrevivência em meio ao sofrimento.

“Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso” (BENJAMIN, 1994, p. 118). Tomados pela nova barbárie tecnológica excludente e pela nova cultura da posse e do poder, o homem é orientado para desprender-se dos valores e libertar-se dos ensinamentos dos mais velhos, bem como não atrever-se a pensar contra, a criticar o sistema que está funcionando e estruturando esta nova forma de vida.

Todos estão acomodados à estrutura dessa modernização que parece estar no desenvolvimento tecnológico; e é este desenvolvimento que ocupa e acomoda as pessoas, administrando suas vidas. Se existe um objetivo nesse desenvolvimento, é formar e acomodar as pessoas em suas tarefas, uniformemente, sobrecarregando-as com atividades e sugando suas energias até que se acostumem em um ritmo que não provoque mudanças, mas as envolva na performance acelerada, na qual reina o tempo administrado sobre o tempo da alma, aprisionando-a.

Essa poderosa obediência ao sistema e às tantas cerimônias e costumes que os homens conservam pode ser comparado ao quarto escuro de um tal Potemkin, a anedota de um chanceler doente³ trancado em seu pequeno mundo sem funções, a qual Benjamin resgata para iniciar seus comentários sobre Franz Kafka. A anedota apresenta um sentido para este nosso estudo por tratar-se de um evento com realidades e atitudes distintas: o chanceler trancado em seu mundo, os conselheiros obedientes aos hábitos, e o “subalterno” que rompe com os costumes e os meios. Do mesmo modo, vivemos dentro de um sistema que privilegia etiquetas e

3 Potemkin sofria de graves depressões que se repetiam regularmente, e durante essas crises ninguém podia aproximar-se dele. Uma dessas depressões durou muito tempo, ocasionando o acúmulo de documentos sem assinaturas. Todos estavam preocupados com isso, mas nada podiam fazer. Certo dia, Chuvalkin, um subalterno, viu os murmúrios e perguntou às Excelências em que podia ajudá-los. Explicaram o caso e lamentaram que nada podia ser feito por ele. Porém, Chuvalkin pediu-lhes os papéis e saiu. Passou pelos corredores e salas e chegou ao quarto de Potemkin, entrando sem bater; Potemkin, em roupão velho, comia as unhas como um roedor. Chuvalkin pegou a pena, mergulhou-a na tinta e sem uma palavra colocou-a na mão de Potemkin. Como um sonâmbulo, assinou o primeiro, o segundo e todos os documentos. Em seguida, novamente sem cerimônias, Chuvalkin saiu do quarto e levou os papéis aos conselheiros, encontrando estes estupefatos pela conquista inédita de um subalterno (cf. BENJAMIN, 1994, p. 137-138).

costumes, os quais devem ser obedecidos e cumpridos para a manutenção de uma ordem e para uma considerada autorealização das pessoas: os que obedecem cegamente aos costumes são os herdeiros de tal sistema, os que podem continuar no mesmo quarto escuro sem possibilidades de experiências; estes retratam tanto o primeiro funcionário quanto os demais conselheiros. De outro lado, contrário daqueles fiéis, Chuvalkin é aquele que deixou de lado as cerimônias e suas determinações que obscurecem a realidade, atrevido-se a mudar a situação, sem mesmo ter claramente essa intenção, como uma criança que não sabe muito bem de tais determinações e move-se pelos possíveis e o imprevisível, arriscando-se.

Chuvalkin, assim como Kafka, “não cedeu à sedução do mito. Novo Odisseu, livrou-se dessa sedução graças ‘ao olhar dirigido a um horizonte distante’ [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 143). Esse olhar que enxerga mais longe é a capacidade de desprender-se das verdades instituídas arriscando-se em novas conquistas, novas experiências. É a infância com sua coragem inata, sem sabê-la, que irrompe o mundo dos mitos e dos costumes. Benjamin comenta sobre uma fotografia de criança, de Kafka, daquelas de ateliês ou estúdios, onde o ambiente é antecipadamente preparado igualmente para todos os que a ele se acorrem para guardar uma recordação. Naquele cenário “Seus olhos incomensuravelmente tristes dominam essa paisagem feita sob medida para eles, e a concha de uma grande orelha escuta tudo o que se diz” (BENJAMIN, 1994 p. 144). O cenário desses ambientes retrata também o quarto escuro e o cenário que a sociedade atual vive, presa ao prescrito e predestinada a desfazer-se de sua infância, de suas experiências. O adulto, incapaz de ler e enxergar o sofrimento existente nesse ambiente, impossibilitado de transmitir experiência, torna-se parte dele, reproduzindo-o em sua vida como que projetos e planos perfeitos de forma transparente e planejável, sem perceber seu aniquilamento.

Por sua vez, a criança, cheia de infância, é capaz de imaginar possibilidades e pensar de outro modo, em busca de uma liberdade que lhe é tirada no dia a dia. Kafka, a criança da fotografia, tentou compensar aquele ambiente sufocante (reproduzido) com o seu desejo de um dia ser índio. “Como seria bom ser um índio, sempre pronto, a galope, inclinado na sela, trepidante no ar, sobre o chão que trepida, abandonando as esporas, porque não há esporas, jogando fora as rédeas, porque não há rédeas, vendo os prados na frente, com a vegetação rala, já sem o pescoço do cavalo, já sem a cabeça do cavalo” (BENJAMIN, 1994 p. 144). Ela cria para se entreter e recria, quando necessário, rompendo o enrijecimento adulto

que copia ou reproduz os cenários e as atividades diárias. A reprodutibilidade técnica e mecânica tomou conta do pensamento e das atitudes do homem moderno, impedindo a criatividade e a produção única com sua aura de autenticidade.

Atualmente, os objetos perderam sua aura por serem constantemente reproduzidos, em larga escala e várias vezes, desprendendo-se da arte inicial. Por exemplo, um quadro, antes pintado à mão, agora é reproduzido por máquinas para ser vendido a muitas pessoas. Assim também sofrem o cinema, o jornal, as informações, os livros, etc. Todos estão reproduzidos e sufocados pela reprodutibilidade. Como num estúdio de fotografia, estamos imersos e controlados pelas imagens que essa realidade congelou, assim como a criança Kafka, sufocada naquele ambiente. Por meio da mídia e das informações em massa, somos instigados a possuir cada vez mais os objetos que nos são apresentados diariamente: “Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução” (BENJAMIN, 1994, p. 170). As imagens, as informações e todos os objetos foram enriquecidos pela transitoriedade e a repetibilidade, permitindo a despreocupação dos homens com o pensamento e a razão de ser das coisas, desde que comprem e as consumam, incapacitados de transmitir suas experiências nesse meio.

Nesse sentido, é preciso o esforço em pensar a realidade em que se vive, buscando compreender os acontecimentos, os detalhes e os desafios que as próprias experiências proporcionam, dependendo uma atenção rigorosa e constante.

A seguir, apresentamos o pensamento de Gadamer sobre esta possibilidade e necessidade de compreensão hermenêutica sobre a história humana, tanto a particular como a coletiva.

EXPERIÊNCIA E HISTÓRIA EM GADAMER

A experiência humana e a sua compreensão no mundo e na história são os problemas também pensados por Gadamer a partir do estudo da fenomenologia hermenêutica de Heidegger. Se este buscava o desenvolvimento de uma pré-estrutura da compreensão, Gadamer entra nessa problemática para entender como a hermenêutica apresenta a historicidade da compreensão. Há uma exigência fundamental que deve ser pensada sempre, quando estamos exercendo a compreensão de algo. Como em um texto, de acordo com a explicação de Heidegger, “A compreensão somente alcança sua verdadeira possibilidade, quando as opi-

niões prévias, com as quais ela inicia, não são arbitrárias” (GADAMER, 1997, p. 403). Não se pode dirigir ao texto ou a uma realidade diretamente, seguindo opiniões alheias e prévias; caso isso ocorra, que tais opiniões sejam examinadas quanto à sua legitimação; quando somos levados pelas opiniões e regras externas, somos impossibilitados do conhecimento “verdadeiro” e legítimo de uma tal realidade e, conseqüentemente, expropriados da experiência. Gadamer busca, nesse sentido, descobrir e demonstrar uma saída possível de conscientização das diferenças entre o uso da linguagem e opiniões costumeiras para a verdadeira compreensão da realidade (ou de um texto).

De modo geral entendemos que é na experiência do choque com um texto que nos faz parar, por estranhamento, para perceber algo diferente do uso costumeiro de nossa língua e pensamento. Daí surge o desejo da compreensão da realidade, pois de outro modo, se corre o risco de manter a compreensão imediata e incorreta a partir de um hábito linguístico adotado pelas influências externas. “Quando se ouve alguém ou quando se empreende uma leitura, não é necessário que se esqueçam todas as opiniões prévias sobre seu conteúdo e todas as opiniões próprias. O que se exige é simplesmente a abertura à opinião do outro ou à do texto” (GADAMER, 1997, p. 404). E é esta abertura que permitirá uma relação com o outro e com outros pensamentos desconhecidos até então, permitindo a compreensão. Supomos uma abertura, um cuidado e um olhar atento a tudo o que se nos apresenta e nos passa em nossa vida. Como realizamos nossas vivências dentro de uma história, é comum a tentativa de entender cada fenômeno histórico a partir de uma distância histórica que determina nossa situação hermenêutica como um todo, e nos encontramos sempre sob os efeitos dessa história efetual. “Ela determina de antemão o que se mostra a nós de questionável e como objeto de investigação, e nós esquecemos logo a metade do que realmente é” (GADAMER, 1997, p. 449). Sempre que tomamos os fenômenos imediatos como verdade, esquecemos ou não alcançamos toda a verdade desses fenômenos, presos a uma objetividade dos fatos.

Uma problemática impõe-se ao pensamento de Gadamer quando se pretende aplicar praticamente a hermenêutica como método de toda compreensão, o que forçaria a tomar uma reflexão universal para o entendimento de situações concretas e particulares. Para não cometer a destruição da hermenêutica e a compreensão da vida e suas relações, ele recorre à *ética aristotélica*; uma preocupação no pensamento de Aristóteles que trata do papel que a razão desempenha na

atuação ética (GADAMER, 1997, p. 465). Aristóteles apresenta a preocupação com o ser humano no sentido de que não se restringe a um mundo físico e determinado pela ação de capacidades e forças, mas que “vivencia” seus limites humanos e formas de um comportamento ético, tendo uma maneira de se comportar no mundo. “No terreno do problema ético não se pode falar em exatidão, de nível máximo, como a que fornece o matemático” (GADAMER, 1997, p. 467). Na condição ética que vive o homem, em grande medida, o que acontece o afeta imediatamente, exigindo também uma atitude. A vida não é *tekne*; esta é uma habilidade, como o saber do artesão que sabe produzir objetos determinados. A questão é: como acontece na vida humana, que não é acabada enquanto há a vida, envolta em momentos e experiências que lhe exigem uma resposta? Pois o homem não pode produzir-se a si mesmo da mesma forma com que produz e reproduz as coisas úteis para a sua vida.

Por conseguinte, o saber que tenha de si mesmo, em seu ser ético, será diferente e se destacará claramente do saber que guia um determinado produzir. Aristóteles formula essa diferença de um modo audaz e único, chamando a esse saber de saber-se, um saber para si. Com isso, o saber-se da consciência ética se destaca do saber teórico de um modo que para nós se torna particularmente elucidativo. (GADAMER, 1997, p. 471)

Desse modo, a tarefa mais importante da vida humana, que é ao mesmo tempo um desafio, é a decisão ética, na busca de encontrar respostas às situações concretas. Em momentos como esse, o homem está determinado e tende a dar uma resposta que para ele será a mais correta e adequada a cada situação.

Aquilo que faz parte do universo técnico (*tekne*) pode ser aprendido e também esquecido em algum momento. Porém,

[...] o saber ético não pode ser aprendido e nem esquecido. Não nos confrontamos com ele de maneira que dele possamos nos apropriar ou não nos apropriar, da mesma forma que se pode eleger um saber objetivo, uma *tekne*. Pelo contrário, encontramos-nos sempre na situação de quem tem de atuar e, por conseguinte, temos de já sempre possuir e aplicar o saber ético. (GADAMER, 1997, p. 472)

Não há uma imagem a ser reproduzida como a tem um artesão ou um pintor de paisagens; nestes, aquilo que eles querem realizar já está determinado de antemão

(um desenho do objeto e as regras para sua execução), independentemente de suas tendências internas. A atitude ética, por sua vez, depende de uma disposição humana diante de situações que se lhe aparecem em momentos que são, muitas vezes, inesperados, exigindo uma resposta no momento atual da situação concreta.⁴

Em determinadas situações da vida humana, ou na maioria delas, não é possível empregar uma forma dogmática, uma fórmula que lhe dê respostas exatas às suas experiências. Isso pode valer para valores correspondentes a uma época, recebendo mudanças constantes, bem como para muitas experiências particulares, exigindo sua resposta. Mesmo para o professor de ética, suas explicações indicam imagens diretrizes que valem como esquemas, mas isso não corresponde a um ensino da ética; “Elas se concretizam sempre só na situação particular do que atua” (GADAMER, 1997, p. 476).

Desse modo, é preciso entender a estrutura da experiência, a qual permite a compreensão e a consciência histórica. Para Gadamer, o conceito de experiência é um dos que menos possuímos, apesar de vivermos e nos formarmos sempre por meio dela. Um problema que ratifica esse paradoxo é a orientação científica que regula a humanidade e suas vivências, desapercibendo-se da historicidade interna da experiência.

O escopo da ciência é objetivar a experiência até que fique livre de qualquer momento histórico. No experimento natural-científico consegue-se isso através do modo de seu aparato metodológico. Algo parecido realiza também o método histórico-crítico nas ciências do espírito. Num e noutro caso a objetividade ficaria garantida pelo fato de que as experiências que jazem ali poderiam ser repetidas por qualquer

4 Volta-se assim contra o convencionalismo extremado ou o positivismo jurídico, e distingue claramente entre direito natural e direito positivo. É verdade que, em geral, temos entendido Aristóteles nesse sentido, mas com isso se passa por alto a verdadeira profundidade de sua concepção. Aristóteles conhece efetivamente a idéia de um direito inalterável, mas a limita expressamente aos deuses e declara que entre os homens não só é alterável o direito positivo mas também o natural. Essa alterabilidade é, segundo Aristóteles, perfeitamente compatível com o caráter “natural” desse direito. O sentido dessa afirmação me parece ser o seguinte: existem efetivamente leis jurídicas que são, inteiramente, coisa da conveniência (por exemplo, as normas de trânsito, como a de conduzir pela direita); mas existem também aquelas que não permitem uma convenção humana qualquer, porque a “natureza das coisas” tende a se impor constantemente. A essa classe de leis pode se chamar justificadamente de “direito natural” (cf. GADAMER, 1997, p. 475).

pessoa. Tal como na ciência da natureza os experimentos tem de ser possíveis de comprovação posterior, também nas ciências do espírito o procedimento completo tem que ser passível de controle. Nesse sentido, na ciência não pode restar lugar para a historicidade da experiência. (GADAMER, 1997, p. 513)

A ciência moderna continua com seu método de análise e conhecimento por meio de testes e afirmações que devem ser confirmadas, aceitas e aplicadas novamente, não restando dúvidas; toda experiência nesse âmbito só tem validade se confirmada e reproduzida. Todo o conhecimento surge, ou pode vir a ser, a partir de um estudo que se processa gradativamente, de um problema particular para um geral que garantirá uma aplicação a todos os fatos; nisso se alcançará uma experiência ordenada e capaz de evitar precipitações, uma experiência científica estruturada. Organiza-se logicamente o pensamento e os problemas encontrados para obter soluções, da forma mais acertada possível.

Gadamer mostra o sentido de não nos limitarmos ao aspecto teleológico que tem dominado as reflexões filosóficas sobre o problema da experiência até o momento. Ainda que tais reflexões compreendam corretamente um momento verdadeiro da estrutura da experiência, esta tem sido tratada como válida enquanto não contradita por uma nova experiência, reforçando a importância de uma validade que seja transmitida a todos como uma essência geral da experiência (GADAMER, 1997, p. 517). Sua validade, seja na organização científica no sentido moderno ou nas experiências de vida cotidiana, desse modo, faz parte de uma estrutura pensada e organizada anteriormente, caracterizando a cientificidade e garantindo a transparência das experiências.

O que pretendemos reforçar, a partir destas reflexões e do pensamento de Gadamer sobre a hermenêutica, é “que a experiência tem lugar como um acontecer de que ninguém é dono, que não está determinada pelo peso próprio de uma ou outra observação, mas que nela tudo se ordena de uma maneira impenetrável” (GADAMER, 1997, p. 520). Tem-se, assim, um momento da experiência que é inesperado e outro que, por se tratar de algo que já foi experienciado, pode ser previsto; mas somente um novo fato inesperado, um acontecimento, pode proporcionar uma nova experiência. Assim, o maior sentido de toda experiência está no seu processo, e não na perspectiva de um resultado.

Partindo dessas reflexões filosóficas sobre a experiência, Gadamer nos apresenta a existência de alguns contrapontos, especialmente quando trata do pensa-

mento de Hegel no que se refere à experiência e um resultado, a ciência, sendo esta a consumação da experiência e a certeza de si mesmo no saber, ou seja, um ‘saber-se’. Para pensar o problema da experiência, Gadamer fixa sua reflexão no momento anterior da consumação de toda experiência, em seu processo e na abertura a novas experiências.

Nesse sentido a pessoa a que chamamos experimentada não é somente alguém que se fez o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele a quem chamamos experimentado, não consiste em ser alguém que já conhece tudo, e que de tudo sabe mais que ninguém. Pelo contrário, o homem experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, que, precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber conclusivo, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência. (GADAMER, 1997, p. 525)

Pensar desse modo a experiência humana, o pensamento humano como nos propõe Gadamer, requer aceitar os limites humanos de conhecimento para, de algum modo, chegar ao conhecimento dos objetos, não sendo este, no entanto, o fim mais importante. Isso seria adiantar toda reflexão e saber por meio da experiência superada, já acontecida, e não considerar todo o processo e suas limitações. Portanto, não importa o rigor da experiência para ensinar tal ou qual coisa, mas o todo de seu processo que faz parte da essência histórica do homem e a ninguém pode ser poupado.

É por isso que as experiências, fazendo parte da vida e da história humana, não podem ser rigidamente dirigidas, como nas preocupações dos pais com os filhos, os quais buscam sempre dirigir ou poupar sua vida de experiências. E aqui não podemos afirmar tampouco que devemos permitir certas experiências, pois isso também não é possível; permitir também seria uma forma de direção predeterminada.

Gadamer reconhece em *Ésquilo*⁵ o melhor entendimento que expressa a historicidade interna da experiência. Aprender pelo sofrer. Porém, “o que o homem

5 *Ésquilo*, autor trágico de Elêusis, Grécia Antiga, nascido no ano 525 a.C., acreditava que o autor era, antes de tudo, um educador. Dava importância ao “sofrimento em cena”, uma experiência

deve aprender pelo sofrer não é isto ou aquilo, mas a percepção dos limites de ser homem” (GADAMER, 1997, p. 527). Então, experiência é a experiência da finitude humana. Aquele que tem consciência desta limitação pode ser considerado experimentado, pois sabe que não é senhor do tempo nem do futuro. “O homem experimentado, propriamente, conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo plano. Nele consuma-se o valor de verdade da experiência. [...] Nela chega ao limite absoluto todo dogmatismo nascido da volátil possessão pelo desejo do ânimo humano” (GADAMER, 1997, p. 527). É pelo reconhecimento consciente do homem sobre sua finitude que se torna possível a verdadeira experiência. Não é possível, como já indicamos, dirigir absolutamente o curso da vida humana, pensando ser possível voltar atrás, fazer tudo ou trazer de volta o que já foi, mas somente perceber os limites dentro dos quais há possibilidades e uma historicidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que podemos oferecer no desenvolvimento do texto e neste momento final estão diretamente ligadas ao conceito ou problema da experiência, seja no entendimento de Benjamin, seja no de Gadamer. Os dois autores, cada um a seu modo, apresentam a preocupação com as experiências humanas, seus limites e a necessidade de uma volta, uma atenção ao momento em que se vive. Ambos, experienciando e percebendo as grandes transformações ocorridas nos últimos séculos e vislumbrando a decadência humana, indicam a incapacidade do homem em pensar sua realidade de forma autônoma; os homens se entregaram ao mundo das máquinas, no qual as experiências são administradas pela tecnologia e pelo sistema que prende suas almas às coisas, somente copiando e reproduzindo as ‘vivências’ alheias. Tomados pela experiência científica, os homens são ‘formados’ para uma libertação do momento histórico. Nesse sentido, especialmente em Gadamer, percebemos a importância de uma atitude ética diante deste cenário cinzento das máquinas; é preciso que as pessoas sejam

durante a apresentação teatral que afetasse o expectador, fazendo-o despertar para os sentimentos sofridos na cena, causando alívio ou purgação desses sentimentos e uma purificação das paixões. Acesso em: 4 dez. 2009, sobre Ésquilo: <<http://www.mundocultural.com.br/index.asp?url=http://www.mundocultural.com.br/literatura1/grega/esquilo.htm>>.

capazes de ações diante das situações da vida, de modo que a própria vida torne-se uma experiência a partir dos momentos presentes.

Com estas preocupações, propomos uma reflexão maior sobre o papel da educação, a qual não pode aderir-se somente a uma transmissão de conhecimento técnico, mas que seja outro momento histórico marcante, promotor e possibilitador de novas experiências, bem como de novas reflexões por parte dos estudantes, estes estimulados pelos seus professores/educadores que instigam o cultivo da filosofia em suas vidas como forma de rever e enxergar mais de perto o que acontece consigo mesmo e na sociedade, percebendo-se. A percepção de uma vida presa ao sistema administrador e manipulador é fundamental para que as pessoas (re)pensem sobre si mesmas, sobre sua vida e seu momento histórico, invertendo as condições de vida: uma passagem da vida administrada e da experiência técnica e científica para uma vida compreendida historicamente por experiências autênticas.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. *Poesía y capitalismo: Iluminaciones II*. 2. ed. Madrid: Taurus, 1980.
- _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CANTINHO, M. J. Modernidade e alegoria em Walter Benjamin. *Revista de Cultura*, 29, Fortaleza/São Paulo. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/ag29benjamin.htm>>. Acesso em: 28 maio 2009.
- GADAMER, H-G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.
- JAY, M. *La crisis de la experiencia em la era pos-subjetiva*. Conferencia del autor em el Goethe Institut, Buenos Aires, 12 de noviembre de 2001. Traducción de Silvia Fehrmann. *Prismas, Revista de História Intelectual*, n. 6, 2002, p. 9-20.
- _____. *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Tradução de Gabriela Ventureira. Buenos Aires: Paidós, 2009.

8

EXPRESSÃO DO POTENCIAL EM SALA DE AULA: O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR COMO PROPAGADORES DA RUPTURA DE MOLDES OBSOLETOS

Carina Alexandra Rondini

Meire Izidoro Santos

Isabella Torqueti Silva

Bianca Molica Marinheiro

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

Resumo: Os objetivos deste estudo foram propor ações para facilitar a expressão do potencial criativo dos alunos em sala de aula e auxiliar o professor regente na elaboração e execução de atividades diversificadas, com vista à identificação dos diversos talentos. Tais atividades têm o intuito de despertar nos alunos maior curiosidade e envolvimento com as aulas. A investigação foi desenvolvida em dois municípios do interior do Estado de São Paulo, com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental e suas respectivas professoras. Durante a realização do estudo, notamos que as barreiras inibidoras mais presentes nesse processo de transformação da sala de aula foram impostas pelas professoras, demonstrando bastante resistência em relação às mudanças propostas. Dessa forma, pode-se perceber o quanto o posicionamento do professor é crucial no que tange ao desenvolvimento de seus alunos, pois, sem o seu interesse e engajamento, nada é possível.

Palavras-chave: Sala de aula; criatividade; professor regente; ensino-aprendizagem.

ESCOLA DO PASSADO E ESCOLA DO PRESENTE

A escola brasileira nasceu no auge da expansão dos jesuítas no Novo Mundo, os quais permaneceram no Brasil por cerca de 210 anos (de 1549 a 1759), concatenando a nossa educação ao ensino religioso. Alguns estudiosos chegaram a enaltecer a figura santa e dotada de virtudes dos missionários da Companhia de Jesus, quando da proposta de catequizar os indígenas que aqui viviam. Dentre as premissas da Igreja Católica, inseria-se o compromisso de educação de novas gerações, promovendo missões de conversões ao catolicismo, inclusive de povos em situação de colônia, que era o caso do Brasil (PILETTI; PILETTI, 1997).

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

De acordo com Cambi (1999), é possível relacionar tal cenário da Idade Média com a postura familiar da época, em relação aos filhos. A família nuclear os enxergava como sendo apenas mais um membro daquela “microempresa” e, portanto, “núcleo econômico”. Entretanto, o século XVII marcou a noção da infância como uma fase para considerar a existência de um período em que as crianças não mais seriam adultos em miniatura, inaugurando a questão de desenvolvimento do ser humano em sua plenitude.

A teoria de Jan Amos Comenius¹ apresenta semelhança aos objetivos da Companhia de Jesus, pois considerava importante “ensinar tudo a todos, integralmente” em instituição pública e aberta para quem quisesse, como fundamentos essenciais da *Didática Magna*, a qual buscava uma sociedade fortalecida sobre os pilares da democracia. Quando Comenius elaborou a cartilha de educação, denominada “A escola da Infância”, indicou para os pais ensinarem seus filhos com idade de até seis anos, antes de adentrarem a escola coletiva.

No decorrer de sua obra, Comenius elencou os principais valores religiosos e a conduta ideal a ser seguida no ensino às crianças, porque, em sua concepção, a infância era a geração divina de Deus e deveria ser protegida e conduzida no caminho da: “1) Fé e devoção; 2) Bons costumes; 3) Conhecimentos das línguas e artes” (COMENIUS apud KULESZA, 2011, p. 9).

Até a declaração do Marquês de Pombal para a retirada dos jesuítas do Brasil, 25 colégios foram fundados nos principais pontos brasileiros. A Companhia de Jesus disseminava costumes europeus e a fé católica, e, concomitantemente, introduzia os índios no mundo das Letras e Gramática latina, direcionando esforços na leitura e escrita para servir de arcabouço nos ensinamentos da nova língua. O Marquês de Pombal criou, no lugar desses colégios, apenas aulas de Grego, Latim e Retórica, para atender aos intuitos do Estado (Coroa Portuguesa), levando

1 Jan Amos Comenius foi um teórico e educador considerado como um “[...] precursor da idéia genética da psicologia do desenvolvimento”. Baseou seus estudos na educação de criança, levantando a importância da identidade e necessidades desta, enfatizando o sentido e a origem da infância, que para ele se iniciava no útero materno. Por esse motivo, a educação deveria começar no seio da família sob os pilares da fé, pois as crianças seriam a imagem viva de Deus. Foi professor e reitor da escola dos Irmãos Morávios, em Lezno. Seus conceitos contribuíram para romper com a pedagogia infantil tradicional, inovando na visão de formação do ser humano (KULESZA, 2011, p. XV-XXX).

à inexistência de uma escola completa de fato. Mesmo após a saída do Marquês, em 1777, o cenário escolar não foi muito promissor: os professores eram mal remunerados e com conhecimentos e seleção questionáveis, tornando precário o sistema de ensino, no Brasil, que pouco se alterou até meados do século XIX (PILETTI; PILETTI, 1997).

No século XX, ainda prevalecia o legado deixado pelo Império para a Primeira República, pois a educação secundária e superior permanecia nas mãos das classes mais abastadas e negligenciava o ensino primário e profissional. Mas a supremacia elitista, em meados de 1920, sofreu abalos nas camadas culturais, econômicas, sociais e políticas de conjuntura nacional, culminando na Revolução de 1930 e na Constituição de 1934, que “[...] contrariou o princípio da escola laica ao definir que o ensino fosse ministrado segundo orientação religiosa dos estudantes, mas definiu que a educação era direito de todos e dever do poder público” (CAMILO, 2013, p. 88). Muito se explica pela ação do ministro da Educação e Saúde Pública, na época, Francisco Campos (1891-1968), o qual reforçou a prática religiosa por conta do seu posicionamento compactuante com a Igreja Católica. Todavia, a Constituição não evitou que o ensino no Brasil fosse influenciado pela religião, em ambas as modalidades escolares: pública e privada.

As características e acontecimentos elencados no âmbito político denotam os abismos nos quais a educação se viu, em sua trajetória na história do Brasil, que levaram a consequências danosas, a propósito da atenção tanto à instrução dos alunos, quanto à formação do professor. Tendo **esses** fatos como pilares da educação, a escola do passado desempenhava apenas funções básicas de ensino, onde os assuntos abordados eram extremamente limitados e não aprofundados. Os professores assumiam o papel de ensinar apenas o básico necessário, como ler, escrever e resolver contas matemáticas. Além disso, conotavam uma postura completamente autoritária e superior aos seus alunos, colocando-os em situação de subordinados, sem espaço para contestar ou questionar o que lhes era imposto. Talvez isso seja uma herança do caráter de respeito ao clero vinculado à crença religiosa que vem desde os períodos iniciais da história da educação, no país, e que se perpetuou.

No entanto, alguns fatores que surgiram com o passar do tempo agregaram diferentes perspectivas em torno das novas necessidades da escola, com o aparecimento de modificações nas configurações familiares e implicações sociais as

quais foram se constituindo, ao longo do tempo. A moral dos dias atuais trouxe novas prioridades e tornou a educação de qualidade um fator indispensável. É como se os pais não se contentassem em apenas “pôr filhos no mundo” e se sentissem na obrigação de propiciar-lhes melhores condições de vida (CAMBI, 1999). Dessa forma, “[...] ser professor na escola do século XXI, submersa no paradigma da complexidade, coloca desafios e compromissos éticos com o futuro” (SILVA, 2013, p. 1).

Na visão de Martinez (2002), com tais mudanças do contexto social e histórico, e o conseqüente delineamento de novos perfis de alunos, famílias, ambiente, professores e escola, fez-se crescer o acesso a esta última. Se antigamente a escola era uma instância segregada e disponível apenas para a população mais rica da época, hoje é – ou deveria ser – propagada para todos. Esse fato coloca em evidência a necessidade de adequação da escola aos mais diversos parâmetros de alunos. Por conseguinte, o espaço escolar torna-se essencial na constituição das características – incluindo dificuldades e facilidades – de cada um, como mediador da capacidade do aluno de expressar-se criativamente, pois explorar e vivenciar a criatividade dos alunos é de extrema importância para que possam se desenvolver melhor na escola e em suas experiências pessoais.

A solução inovadora de problemas, a capacidade de problematizar a informação recebida, as perguntas interessantes, a elaboração própria do conhecimento, a curiosidade, o estabelecimento de relações, às vezes remotas mas pertinentes, são formas de expressão da criatividade no processo de apropriação de conhecimentos que devem e podem ser estimuladas no contexto escolar. (MARTINEZ, 2002, p. 192)

A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

A experiência poética não é a de ver coisas grandiosas que ninguém mais vê. É a experiência de ver o absolutamente banal, que está bem diante do nariz, sob uma luz diferente. Quando isso acontece, cada objeto cotidiano se transforma na entrada para um mundo encantado. (ALVES, 2014, p. 4C)

Seabra (2007) considera a criatividade como sendo de extrema importância no processo de solução de problemas, algumas vezes mais até do que a inteligência, pois a criatividade engloba, segundo Antunes,

[...] diferentes atributos ligados à originalidade, à variedade, à espontaneidade, à facilidade de ver e entender de maneiras diferentes as coisas do mundo. A ideia da escola desenvolver, por sua vez, alunos criativos é uma ideia plausível, ainda que o aumento da criatividade pessoal não implique a “fabricação de gênios”. (2012, p. 362)

Segundo Fleith (2001), entre 1960 e 1970, ouviram-se muitas críticas às práticas educativas conservadoras que inibiam o desenvolvimento da expressão criativa dos alunos. O movimento humanista exerceu influência contrária a essa perspectiva, propagando a ideia de que o potencial criativo está presente em todos os sujeitos, devendo ser sempre cultivado, principalmente no ambiente escolar. O cenário escolar é, portanto, peça fundamental no desenvolvimento da criatividade dos seus alunos, de modo que influencia e realiza direcionamentos no mesmo. Todavia, devido à grande ênfase dada à definição do senso comum de criatividade, esta tem perdido seu verdadeiro significado e, conseqüentemente, tem deixado de ser valorizada (ALENCAR; OLIVEIRA, 2010).

Portanto, para que isso não ocorra, é importante compreender todo o processo referente à manifestação da criatividade. Esta se tem revelado cada vez mais complexa, diversificada e dependente de um ambiente estimulador, para que possa se manifestar de fato (MARTINEZ, 2002). Isso nos leva a pensar em quais condições estimuladoras seriam essas. Que tipo de condição ambiental e pessoal é necessário, a fim de que uma pessoa, no caso um aluno, desenvolva seu potencial criativo de maneira totalmente ativa e livre?

Sabe-se que a criatividade trabalha com a intuição do sujeito, “[...] segundo princípios de originalidade não explícitos, próprios do indivíduo, os quais levam à invenção, à criação e à inovação” (GUENTHER, 2012, p. 5). Mesmo estando ligada a tais fatores pessoais e presente em todos os sujeitos, ela nunca exibe uma forma padronizada. E justamente por não possuir padrão e por poder ser expressar em diferentes medidas e níveis, as potencialidades criativas de cada um podem sempre ser desenvolvidas e aprimoradas (SEABRA, 2007).

Nesse sentido, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas da sala de aula e principalmente na pessoa que deverá encaminhar os alunos para as vias de aprendizagem: o professor. Dentro da sala de aula, o professor poderá ser o mediador e responsável por lograr mudanças no desenvolvimento do potencial criativo dos seus alunos, se for capaz de dosar atitudes e se estiver “[...] atento aos apelos que no mais das vezes não são verbais. [...] Sem descurar dos conteúdos, é

possível que uma sala de aula seja a oportunidade ímpar de se ultrapassar os conteúdos” (NOVASKI, 1988, p. 14).

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

Para Castro (2009), o papel do “novo professor” é o de usar ferramentas e conteúdos que estimulem as “diferentes inteligências de seus alunos”, para que, a partir daí, estes se tornem capacitados para lidar com situações problemáticas, criando novas soluções e sentindo-se aptos para criar e imaginar. Para isso, é indispensável que o professor reconheça a importância da sua função perante o desenvolvimento desses alunos. E, ao mesmo tempo, precisa confiar nessas crianças, acolhendo-as, mesmo que não “[...] correspondam às suas expectativas” (CASTRO, 2009, p. 10, 16-17).

Mais do que tudo, fazer essa “magia” acontecer exige do professor coragem para sair da rotina já assumida pela escola e por ele mesmo. Muitas vezes, a comodidade de já ter em mãos uma apostila pronta e cheia de atividades a serem dadas dificulta a inovação dentro da sala de aula. Além disso, boa parte dos profissionais da escola frequentemente não se sente pronta para lidar com dúvidas e questionamentos os quais possam surgir dos alunos, diante das novidades.

Em complemento, Serra (2005) considera que o bom desempenho dos alunos depende da forma de trabalho executada pelo professor. Referindo-se aos alunos com mais facilidades, a mesma autora frisa que o profissional da sala de aula é o que tem em mãos a possibilidade de estimular o desenvolvimento de suas capacidades e, assim, desenvolvê-las.

Tal postura traz à luz novamente o quanto o professor precisa ter consciência do seu valor e potencial como disseminador de conhecimento. Só assim ele se sentirá preparado para incitar seu aluno, e da mesma forma, será capaz de transformar sua aula em algo estimulante e alegre, ao invés de um “sacrifício” (sic). Para tanto, a relação aluno-professor deverá ser instigadora, na qual “[...] ambos aprendem ao mesmo tempo, onde ambos buscam o crescimento através de um sentimento de inquietude, de querer aprender” (CASTRO, 2009, p. 7). Rubem Alves (2014, p. 4C) acrescenta que “[...] o professor deve estar antenado com tudo o que acontece. Tem que ter habilidade para lidar com coisas que não sabe. De repente, tem até que procurar uma novidade. O programa da escola deve ser a vida. O que bate na porta da gente”.

Como facilitar a expressão do potencial criativo, em sala de aula?

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Transformar a sala de aula em um ambiente propício para o desenvolvimento da criatividade exige o estabelecimento de estratégias, incluindo dinâmica e novidades na relação professor-aluno. É preciso fazer da sala de aula, um local que possa

[...] redesenhar o sistema de atividades – comunicação em sala de aula de forma a transformar criativamente o trabalho pedagógico em relação às disciplinas e às atividades e incorporar coerentemente dentro desse sistema muitas das técnicas elaboradas para o desenvolvimento da criatividade. (MARTINEZ, 2002, p. 194)

Ainda segundo Martinez (2002), para que essas mudanças aconteçam e o aluno consiga desempenhar seu papel criativo, o professor também precisa saber atuar de forma criativa. Além disso, não podemos nos esquecer da importância da postura engajada do professor com respeito a esse propósito. Se não houver vontade, força de vontade e determinação, nada será possível.

Nesse sentido, refletimos sobre a atuação de um professor e escritor que, em pleno século XX, transformou sua maneira de lecionar a partir de suas próprias experiências anteriores como aluno. Antes de se tornar Malba Tahan,

[...] o gênio da matemática foi um desastre completo nos números quando era o aluno Júlio César de Mello e Souza [...] seu boletim registrava em vermelho uma nota dois, em uma sabatina de Álgebra, e raspou no cinco, em uma prova de Aritmética. [...] Júlio César não gostava da didática da época, que se resumia a cansativas exposições orais. [...] defendia o uso de jogos nas aulas de Matemática. Enquanto os outros professores utilizavam apenas o quadro-negro e a linguagem oral, ele recorria à criatividade, ao estudo dirigido e à manipulação de objetos. Suas aulas eram movimentadas e divertidas. (VILLAMEA, 1995, p. 12)

Nessa perspectiva, revelamos que o presente trabalho se propõe refletir sobre as experiências vivenciadas no ano de 2013 (no período compreendido de maio a dezembro), em salas de aula do terceiro ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de dois municípios do interior do Estado de São Paulo. A escolha desse período escolar foi feita de acordo com a teoria de Guenther (2012, p. 33):

A faixa etária até a pré-adolescência (10/11 anos) é a mais propícia para a captação de sinais de potencial elevado, porque: 1) a criança tem pouca experiência de

vida, poucas aprendizagens permanentes e conexões formadas, o que realça a facilidade de aprender e fixar o aprendido; e 2) o grau de espontaneidade e prontidão para expressar conteúdo interior, de maneira simples e direta, é maior do que em qualquer outra fase da vida.

Ademais, o intuito inicial e geral deste estudo se pauta na atuação em parceria com o professor regente, na condução de atividades as quais promovam e articulem a expressão do ato criativo dos alunos na escola. Para alcançar tal objetivo, foram feitas observações da relação professor-aluno em determinados horários de aula – de acordo com a disponibilidade oferecida tanto pela escola quanto pelas estagiárias. Para complementar essa informação, foi aplicada a Escala de Avaliação do Clima para Criatividade em Sala de Aula (FLEITH, 2010, p. 65), em que “[...] os cinco fatores medidos avaliam comportamentos do professor favoráveis à expressão criativa discente, bem como características do aluno associadas à criatividade”. Por fim, ocorreu o desenvolvimento de atividades, a fim de dinamizar o ambiente da sala de aula.

A partir dessas informações, relataremos a experiência obtida em duas escolas de municípios diferentes do interior do Estado de São Paulo, ambas estão instaladas na periferia de seus municípios. A primeira, nomeada aqui por A, contava com um pouco mais de 100 mil habitantes, enquanto a outra, B, com 13 mil habitantes.²

A instituição A recebe alunos no período da manhã e da tarde, sendo que as salas com as quais trabalhamos foram divididas nesses dois períodos: duas salas de manhã e duas à tarde. No total, trabalhamos com 74 alunos – 44 meninas e 30 meninos. Essas quatro salas eram regidas por três professoras, as quais demonstravam maneiras diferentes de lidar com esses alunos. Duas delas possuem em média 15 anos de docência e a outra, em torno de 30 anos atuando na profissão, a qual identificaremos como Sra. X.

A professora X apresenta mais tempo de docência e, conseqüentemente, mais experiência dentro da sala de aula. Entretanto, todo esse tempo em sala de aula se pautou por planos de aulas dentro de um determinado padrão, que a docente não permitia alterar, de forma a se tornar, assim, a professora mais resistente à

2 Fonte: IBGE (2013).

proposta do trabalho, não se mostrando aberta a mudanças simples, como oportunizar ao aluno a chance de falar sobre as aulas, sobre a escola e sobre a sua vida. Ela foi a que menos mostrou interesse no desenvolvimento das atividades propostas, não aderindo a nenhuma delas, mesmo diante do aceite da coordenação da instituição.

Dessa forma, pode-se pensar o quanto o posicionamento do professor é crucial no que tange ao desenvolvimento da criatividade e expressividade de seus alunos, pois, segundo Antunes (2012), “[...] quando o professor se interessa, o aluno tende a desenvolver a sua criatividade. Todos por certo evoluirão. Alguns chegarão talvez à genialidade”.

Durante o período de observações, foi perceptível o quanto os alunos têm a figura do professor como espelho, pois, em alguns momentos de conflito entre alunos, refletia-se o modo como a Sra. X os tratava e que acabavam por reproduzir. Ou seja, não havia um sentimento de companheirismo e confiança no colega, o qual sempre estava disposto a apontar para a professora, como em um sistema de vigilância, o aluno que não estivesse de acordo com as regras e condutas aceitáveis para ela, por mais que esse aluno estivesse com dificuldades de aprendizagem. Nesse ocorrido, quando outra aluna informou que uma colega estava copiando a resposta do caderno dela – nas raras vezes em que mudava a configuração das carteiras da sala de aula para duplas – a professora X avisou à aluna acusada, na frente de todos os outros alunos, que, se ela continuasse a ter aquele comportamento, iria repetir o ano novamente.

Em outro dia de observação, foi possível depreender que a professora X se incomodava com o modo como os educandos se portavam em seu lugar. Duas situações chamaram a atenção: a primeira foi a de ameaçar confiscar o batom que uma menina estava usando, naquele momento, enquanto a segunda foi a de solicitar que um aluno guardasse sua blusa embaixo da carteira, alegando que a ação dele iria desconcentrá-lo. Logo, todos os alunos deveriam estar posicionados de modo que olhassem o tempo todo para o quadro-negro. Tal postura extremamente rígida coloca o aluno em situação de opressão, conforme indica Prista (2007, p. 70):

O aluno, normalmente, evita enfrentar o poder do professor em função da visão que tem deste poder. As relações do aluno estão marcadas por um “desejo” de respeitar, de “obedecer” ao professor para evitar momentos desagradáveis e situações de tensão. Mas em qualquer situação, o estudante depende, em grande parte, das ati-

tudes do professor, seja quando seu sentimento de segurança aumenta ou diminui, seja quando sua espontaneidade é expressa ou inibida.

Ademais, essa professora nos relatou sua história de vida infantil e demonstrou bastante frustração, no que concerne ao seu próprio desenvolvimento de potencial criativo, alegando ter passado por alguns problemas em relação ao assunto. Porém, ao invés de usufruir de tal fato em favor de seus alunos, tentando promover a eles algo diferente do que ela viveu, acabou fechando-se às ideias propostas. Durante as observações das aulas, realizadas no período inicial do desenvolvimento do projeto, foi perceptível sua maneira própria de dar aula, assumindo um papel rígido e autoritário. Tal fato a tornava uma pessoa amarga, de sorte que isso transparecia a seus alunos, tornando-os muitas vezes presos, travados e inativos dentro da sala de aula.

As outras duas professoras apresentavam características diferentes das da Sra. X: mostraram-se mais empenhadas em desenvolver as propostas de atividades do projeto e davam mais liberdade aos alunos, tanto no prosseguimento das aulas quanto na relação estabelecida entre eles, de acordo com o que foi observado durante o andamento de determinadas aulas. No entanto, ainda pareciam estar indispostas quanto ao acréscimo de diferentes atividades, as quais mudariam a rotina das aulas e, principalmente, a forma com que a aula transcorreria.

Notamos que este era o grande fator limitador para a resolução do nosso trabalho: reinventar os costumes e hábitos dentro da sala, para que fossem melhorados, a fim de trazer mais dinâmica à aula, instigando o potencial dos alunos. Muitas vezes, segundo Bragotto (2003), o professor limita-se ou está limitado às normas e ao “acabado”, tornando-se refém da rotina e burocracia, as quais mecanizam o processo de ensino-aprendizado. Além disso, de maneira geral, quando estávamos presentes na sala de aula, observando e anotando o que podíamos enxergar, percebíamos certa insegurança e incômodo das professoras, diante da nossa presença.

Temos como exemplo, para tentar ilustrar a visão que tivemos dessa escola, o relato de uma aluna sobre sua experiência referente a um determinado momento, durante a aula. Ela nos contou que, em algumas ocasiões, quando alguma criança finalizava a atividade, segundo indicação da professora, deveria abaixar a cabeça sob a carteira e permanecer assim, enquanto os demais terminavam. Se formos

pensar de acordo com Guenther (2012), tal situação jamais poderia ocorrer. Ela assevera que, conforme avaliação feita por Terman, verificou-se “[...] que crianças intelectualmente dotadas perdem de 50 a 70% do tempo esperando a professora ensinar o que eles já sabem ou que os colegas completem tarefas que eles já terminaram” (p. 17).

Diante do exposto, o projeto sofreu muitas dificuldades quanto à aceitação das atividades propostas e disposição às mudanças de paradigmas das três professoras responsáveis pelo 3º ano. Tais entraves suscitaram a impossibilidade da implementação integral das atividades planejadas e levaram à busca de outra unidade escolar para desenvolver o projeto: a escola B.

Nessa segunda escola, trabalhamos apenas com uma sala do 3º ano e, portanto, somente com uma professora. A população total foi composta por 22 alunos – 7 meninas e 15 meninos. Tal instituição apresenta uma estrutura física bastante diferente e um tanto quanto inferior, quando comparada à escola A. Porém, demonstrava um clima muito mais agradável, intimista e aconchegante, deixando-nos mais à vontade para desenvolver nosso trabalho. De acordo com Martinez (2002), tais elementos, como clima e cultura de uma instituição escolar, são indispensáveis no que tange ao bom andamento criativo de professores e, consequentemente, dos alunos.

Tais características foram comprovadas no decorrer das observações nessa sala de aula, pois era visível a maneira livre e leve de trabalho da professora para com seus alunos. Estes tinham mais espaço – não apenas físico (o que, na verdade, era até inferior, se comparado ao da escola A) – para aprender, de sorte que se sentiam mais soltos e animados em relação à aula. E justamente por vivenciarem a escola dessa forma, interagiam conosco, enquanto os observávamos, coisa que não acontecia na escola anterior. Salla e Oliveira (2013, p. 37) salientam que, “[...] quando o ambiente é harmônico, o esforço de toda a equipe pode se concentrar na melhoria das práticas em sala de aula, aumentando o aprendizado da turma. A sensação causada pelo ambiente interfere no aprendizado”.

Ademais, a referida professora já buscava desenvolver atividades diferenciadas com seus alunos, como o Cantinho da Leitura,³ por exemplo. Teoricamente, essa atividade impulsiona o aluno a terminar mais rapidamente o exercício

3 Tal atividade consiste num lugar posicionado em algum canto da sala de aula, com gibis, livros e alguns brinquedos educativos, os quais foram acrescentados posteriormente, que os alunos podiam frequentar, após o término dos deveres passados pela professora.

passado pela professora, sem “enrolação”, a fim de que possa aproveitar as brincadeiras educativas propostas no referido Cantinho. Além disso, serve para que o aluno tenha a opção de continuar aprendendo e exercitando a mente, ao invés de ficar parado (ou de cabeça baixa, como na escola A), enquanto seus colegas ainda fazem algo que ele já terminou. Portanto, o Cantinho da Leitura “livra” o aluno do tédio, que, segundo Guenther (2012, p. 17), acarreta “[...] mecanismos de autoestimulação e ocupação do tempo que nada ensinam à criança”.

Durante as semanas de trabalho conjunto com a professora regente, foi possível acrescentar alguns brinquedos educativos ao Cantinho da Leitura, fazendo com que os alunos se interessassem ainda mais, dispostos a frequentá-lo sempre. Além disso, conseguimos realizar outra atividade proposta inicialmente: “Blocos de Ideias”. Tal atividade teve como objetivo “[...] encorajar as crianças a registrem ideias relativas à sala de aula, à escola, à comunidade, aos colegas, à vida em família, em um pequeno bloco que lhes é oferecido” (GUENTHER, 2012, p. 52). Mais uma vez, esses alunos aderiram à proposta e rechearam o bloco com desenhos, histórias inventadas, histórias do cotidiano e até contas matemáticas.

Contudo, o processo de dinamização da sala de aula exige o mínimo de embasamento teórico, o qual possa auxiliar o trabalho da professora, pois sua ausência dificulta a argumentação sobre a importância de práticas diferenciadas na educação dos alunos, tornando-as desvalorizadas e entendidas de maneira errônea. Tal concepção de desconfiança por parte da escola, muitas vezes, é explicada pela ausência de conhecimento dos motivos e necessidades do desenvolvimento de determinadas atividades. Castro (2009) assinala que, “[...] a partir do momento que o professor descobrir o valor e a dimensão do seu potencial, se sentirá preparado para desafiar o seu aluno na mesma medida. [...] Cabe ao professor acreditar naquilo que está fazendo e que está contribuindo para criar a sociedade do futuro” (p. 16-17).

Porém, esse cenário de ausência de entendimento da escola, perante proposta de inovação, era o vivenciado pela professora. Embora ela já buscasse alguma alternativa para modificar o seu ambiente de sala de aula, isso era visto por ela mesma mais como um fruto de suas inquietações do que a busca por embasamento teórico que alicerçasse suas práticas pedagógicas.

A partir dessa busca por pilares que sustentassem as práticas da professora e a sua vontade de mudança, foi possível vivenciar um ambiente muito mais agra-

dável e vantajoso, tanto para os alunos quanto para o projeto em si. Perceber a curiosidade e a determinação desses alunos e, principalmente, da professora, no que concerne às atividades e mudanças propostas, foi extremamente importante para nós, além de nos estimular ainda mais. Vale comentar o interesse e a insistência da referida professora em continuar o andamento do projeto, no ano seguinte, o que demonstra que esta não se sentiu acuada ou amedrontada em relação às novidades, postura descrita como correta por Salla e Oliveira (2013): “[...] os jovens precisam ver no professor alguém justo, que não os trata de forma padronizada. Na escola atual, não pode haver espaço para que o medo impeça os estudantes de ter uma experiência educacional” (p. 38).

ANÁLISE DO CLIMA PROPAGADOR DA CRIATIVIDADE EM SALA DE AULA

Para refletir a relevância do ambiente da sala de aula como propagador da criatividade, subsidiada pela relação professor-aluno, aplicou-se a Escala de Avaliação do Clima para Criatividade em Sala de Aula de Fleith (2010), em ambas as escolas envolvidas no projeto. Tal escala avalia cinco fatores: suporte da professora à expressão de ideias do aluno (Fator 1); autopercepção do aluno com relação à criatividade (Fator 2); interesse do aluno pela aprendizagem (Fator 3); autonomia do aluno (Fator 4); e estímulo da professora à produção de ideias do aluno (Fator 5). O primeiro fator é composto por cinco itens (ex.: a professora se importa com o que eu tenho a dizer). O Fator 2 possui quatro itens (ex.: eu me acho criativo). No caso do Fator 3, seis itens o compõem (ex.: eu gosto da matéria ensinada). O Fator 4 integra quatro itens (ex.: eu procuro fazer as tarefas de maneiras diferentes). E, por fim, o Fator 5 congrega três itens (ex.: a professora me pede para pensar em novas ideias). Para responder aos 22 itens expostos por Fleith (2010), apresentados em uma escala Likert com 5 pontos – (1) nunca, (2) poucas vezes, (3) algumas vezes, (4) muitas vezes e (5) sempre – o aluno deve assinalar com um X as alternativas que são mais frequentes no seu cotidiano escolar. Em ambas as escolas, a escala foi aplicada dentro da sala de aula, durante o período de uma aula, sem a presença da professora regente. Os resultados obtidos com a aplicação da escala na escola A estão apresentados na Tabela 1, enquanto os da escola B, na Tabela 2.

Em relação à escola A, de acordo com a Tabela 1, pudemos observar a grande ocorrência das opções [nunca] e [poucas vezes], nos itens do Fator 4 (*autonomia*

do aluno), comprovando justamente o que Fleith (2010) considera como prejudicial ao desenvolvimento criativo: a centralização e o excesso de execução de poder do professor. Outro aspecto digno de ser ressaltado, ainda com relação a esse Fator, é a falta de estímulo por parte dos professores aos diferentes métodos de ensino, o que acaba refletindo em um desencorajamento dos alunos, como verificado pelo número expressivo de vezes em que estes responderam: “Eu [nunca ou poucas vezes] procuro fazer as tarefas de maneiras diferentes”.

Mesmo diante das tentativas de mudança, como as referenciadas anteriormente pela professora da escola B, os resultados obtidos nessa escola confirmaram a evidente dificuldade de mudança de rotina da sala de aula. A grande maioria dos alunos revelou: “Eu [nunca] posso escolher o que quero fazer” e “Eu [nunca ou algumas vezes] procuro fazer as tarefas de maneira diferente” (Tabela 2). Ou seja, reorganizar todo o trabalho em sala de aula é uma tarefa que exige esforço e determinação, porém, como sustentam Salla e Oliveira (2013, p. 38), “[...] quando o professor assume a responsabilidade por iniciar a transformação, o trabalho tende a ficar menos penoso”.

Possivelmente, por não se sentirem devidamente estimuladas e participantes da produção da aula, como explicitado nas respostas do Fator 4, na escola A, 14 crianças declararam, no Fator 2 (*autopercepção do aluno com relação à criatividade*): “Eu [nunca ou poucas vezes] me acho criativo(a)” e “Eu [nunca ou poucas vezes] tenho muitas ideias”. Porém, na escola B, as respostas dadas pelos alunos em relação ao mesmo Fator foram completamente diferentes. A maioria dos alunos alegou: “Eu [sempre] sinto orgulho de mim” e “Eu [sempre] tenho muitas ideias” – o que demonstra a existência de uma postura muito mais segura e encorajada dos alunos perante o seu desempenho escolar e criativo, elegendo o clima da sala de aula na escola B muito melhor, pois, “[...] em um ambiente respeitoso, os alunos aprendem mais, pois sentem-se tranquilos para participar da aula, sem o risco de serem ridicularizados” (SALLA, 2013, p. 42).

Talvez essas características sejam explicadas pelas respostas obtidas no Fator 5 (*estímulo da professora à produção de ideias do aluno*), ainda na escola B. Tais respostas também apontam para resultados positivos, quando as relacionados ao clima presente na sala de aula. Praticamente todos responderam: “A professora [sempre] me pede para pensar em novas ideias” e “A professora [sempre] me pede para tentar quando eu não sei a resposta para uma questão”. No Fator 1

(*suporte da professora à expressão de ideias do aluno*), as respostas foram igualmente bastante favoráveis, o que evidencia um grande estímulo fornecido aos alunos, colocando-os em situações as quais instigam sua curiosidade, conhecimento e, sobretudo, criatividade.

Tabela 1 Frequência de respostas aos itens, agrupados por Fator, da Escala e medidas associadas. Escola A. (n = 16), 2013.

	Em minha sala de aula: Item	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Mínimo	Máximo	Média	dp
Fator 1 Suporte da professora à expressão de ideias do aluno Média = 17,9 dp = 3,5 Mín. = 13 Máx. = 25	1. A professora dá atenção às minhas ideias.	3	2	5	1	5	1	5	3,2	1,5
	2. Eu tenho chance de participar de várias atividades.	0	1	4	5	6	2	5	4,0	1,0
	3. Minhas ideias são bem-vindas.	4	5	4	2	1	1	5	2,4	1,2
	7. A professora me dá tempo suficiente para pensar sobre uma história que eu tenho que escrever.	0	2	3	2	9	2	5	4,1	1,1
	12. A professora se importa com o que eu tenho a dizer.	0	2	3	2	9	2	5	4,1	1,1
Fator 2 Autopercepção do aluno com relação à criatividade Média = 13,9 dp = 3, Mín. = 5 Máx. = 18	6. Eu me acho criativo(a).	3	3	5	2	3	1	5	2,9	1,4
	8. Eu uso minha imaginação.	0	2	0	5	9	2	5	4,3	1,0
	10. Eu tenho muitas ideias.	2	4	5	2	3	1	5	3,0	1,3
	20. Eu sinto orgulho de mim.	1	1	5	4	5	1	5	3,7	1,2

(continua)

	Em minha sala de aula: Item	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Mínimo	Máximo	Média	dp
Fator 3 Interesse do aluno pela aprendizagem Média = 23,1 dp = 4,9 Mín. = 13 Máx. = 30	9. Os trabalhos que faço são divertidos.	0	4	2	2	8	2	5	3,9	1,3
	11. Quando eu começo uma tarefa, gosto de terminá-la.	1	5	0	2	8	1	5	3,7	1,5
	13. Eu gosto da matéria ensinada.	0	1	2	3	10	2	5	4,4	1,0
	15. Eu aprendo coisas de que realmente gosto.	1	1	7	3	4	1	5	3,5	1,1
	18. Eu aprendo muitas coisas.	0	1	1	2	12	2	5	4,6	0,9
	22. Eu pesquiso em livros, quando quero saber mais sobre um assunto.	2	5	2	4	3	1	5	3,1	1,4
Fator 4 Autonomia do aluno Média = 9,6 dp = 1,9 Mín. = 6 Máx. = 12	4. Eu procuro fazer as tarefas de maneiras diferentes.	9	2	3	0	2	1	5	1,0	1,4
	5. A professora me pede para mostrar meu trabalho para os outros.	7	4	2	0	3	1	5	2,0	1,5
	16. Eu posso escolher o que quero fazer.	7	4	3	0	2	1	5	2,0	1,4
	17. Eu fico tão envolvido(a) com as tarefas que não sei o que está acontecendo perto de mim.	2	2	6	3	3	1	5	3,0	1,3

(continua)

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

	Em minha sala de aula: Item	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Mínimo	Máximo	Média	dp
Fator 5 Estímulo da professora à produção de ideias do aluno Média = 10,2 dp = 2,7 Mín. = 5 Máx. = 15	14. A professora me pede para pensar em novas ideias.	3	2	5	2	4	1	5	3,0	1,4
	19. A professora me pede para tentar, quando eu não sei a resposta para uma questão.	0	0	5	3	8	3	5	4,5	0,9
	21. A professora me pede para pensar em muitas ideias.	2	5	4	3	2	1	5	3,0	1,2

Tabela 2 Frequência de respostas aos itens, agrupados por Fator, da Escala e medidas associadas. Escola B. (n = 18), 2013.

	Em minha sala de aula: Item	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Mínimo	Máximo	Média	dp
Fator 1 Suporte da professora à expressão de ideias do aluno Média = 23,1 dp = 1,8 Mín. = 19 Máx. = 25	1. A professora dá atenção às minhas ideias.	0	0	1	0	17	3	5	4.9	0,5
	2. Eu tenho chance de participar de várias atividades.	0	1	3	8	6	2	5	4.1	0,9
	3. Minhas ideias são bem-vindas.	0	1	2	1	14	2	5	4.6	0,9
	7. A professora me dá tempo suficiente para pensar sobre uma história que eu tenho que escrever.	0	1	0	1	16	2	5	4.8	0,7
	12. A professora se importa com o que eu tenho a dizer.	0	0	0	3	15	4	5	4.8	0,4

(continua)

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

	Em minha sala de aula: Item	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Mínimo	Máximo	Média	dp
Fator 2 Autopercepção do aluno com relação à criatividade Média = 18,4 dp = 1,9 Mín. = 14 Máx. = 20	6. Eu me acho criativo(a).	0	1	3	5	9	2	5	4.2	0,9
	8. Eu uso minha imaginação.	1	0	1	1	15	1	5	4.6	1,0
	10. Eu tenho muitas ideias.	0	0	1	1	16	3	5	4.8	0,5
	20. Eu sinto orgulho de mim.	0	1	0	2	15	2	5	4.7	0,7
Fator 3 Interesse do aluno pela aprendizagem Média = 26,6 dp = 3,4 Mín. = 20 Máx. = 30	9. Os trabalhos que faço são divertidos.	0	1	2	5	10	2	5	4.3	0,9
	11. Quando eu começo uma tarefa, gosto de terminá-la.	1	2	1	1	13	1	5	4.3	1,3
	13. Eu gosto da matéria ensinada.	0	1	2	4	11	2	5	4.4	0,9
	15. Eu aprendo coisas de que realmente gosto.	0	0	0	5	13	4	5	4.7	0,5
	18. Eu aprendo muitas coisas.	0	0	0	1	17	4	5	4.9	0,2
	22. Eu pesquiso em livros, quando quero saber mais sobre um assunto.	0	4	3	2	9	2	5	3.9	1,3
Fator 4 Autonomia do aluno Média = 11,11 dp = 2,4 Mín. = 7 Máx. = 15	4. Eu procuro fazer as tarefas de maneiras diferentes.	8	3	5	0	2	1	5	2.2	1,3
	5. A professora me pede para mostrar meu trabalho para os outros.	3	1	1	1	12	1	5	4.0	1,6
	16. Eu posso escolher o que quero fazer.	14	1	2	0	1	1	5	1.5	1,1

(continua)

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

	Em minha sala de aula: Item	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Mínimo	Máximo	Média	dp
Fator 4 (cont.)	17. Eu fico tão envolvido(a) com as tarefas que não sei o que está acontecendo perto de mim.	0	1	10	5	2	2	5	3.4	0,8
Fator 5 Estímulo da professora à produção de ideias do aluno Média = 14,7 dp = 1,2 Mín. = 10 Máx. = 15	14. A professora me pede para pensar em novas ideias.	0	1	0	0	17	2	5	4.8	0,7
	19. A professora me pede para tentar, quando eu não sei a resposta para uma questão.	0	0	0	0	18	5	5	5.0	0,0
	21. A professora me pede para pensar em muitas ideias.	0	0	1	0	17	3	5	4.9	0,5

No entanto, em contraponto ao aspecto negativo evidenciado na escola A (Tabela 1), sobre a falta de estímulo das professoras, muitos alunos responderam, no Fator 3 (*interesse do aluno pela aprendizagem*): “Os trabalhos que faço [muitas vezes ou sempre] são divertidos” e “Eu [muitas vezes ou sempre] aprendo coisas que realmente gosto” – o que demonstra interesse dos estudantes em relação às atividades propostas. Talvez isso explique as respostas dadas ao item do Fator 4, onde visualizamos um grande envolvimento dos alunos com seus deveres em sala de aula, quando responderam: “Eu fico [algumas vezes ou muitas vezes ou sempre] tão envolvido(a) com as tarefas que não sei o que está acontecendo perto de mim”. Tal característica pode ser classificada como “comprometimento com a tarefa”, conforme Renzulli (2004), fator sempre presente em alunos considerados com altas habilidades, também observado na Tabela 2. Assim, fica evidente o quanto esses alunos revelam grande envolvimento com a aula e certo prazer em aprender. Por isso, precisam de mais estímulo e oportunidades, para que possam fazer aflorar todo seu potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a nossa participação nas duas escolas e as experiências obtidas, pudemos perceber uma notável diferença entre ambas, no que diz respeito à postura dos professores e, conseqüentemente, de seus alunos. Deparamo-nos com uma espécie de professor, a Sra. X, com dificuldades para desempenhar sua função de propagador de estímulos sob os alunos, produzindo um ambiente desfavorável à produção de conhecimento, podendo tornar o processo de ensino-aprendizagem algo penoso e desagradável.

Mesmo diante daquelas com certa propensão a transformar o referido ambiente, verificou-se possuírem barreiras inibidoras, como, por exemplo, a falta de coragem em sair da rotina já estabelecida por apostilas, normas e regras. Além disso, não detinham, muitas vezes, condições físicas (da escola) e financeiras de levar adiante suas ideias. Por isso, é imperioso ressaltar a importância do apoio da instituição escolar como um todo para esse tipo de transformação.

A fim de que a transformação da sala de aula seja efetivada, é necessário efetuar mudanças no comportamento da escola como um todo e, principalmente, no professor. Este, acima de tudo, precisa estar engajado e disposto a acrescentar novidades e mudanças à sua maneira de lecionar, facilitando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que, de acordo com os resultados obtidos, já apresentam características de grande envolvimento com a aula e prazer em aprender.

Embora os resultados indiquem centralidade por parte dos professores, mesmo para os que buscam diferenciar suas práticas, tornando, muitas vezes, a sala de aula em ambiente “podador”, onde os alunos permanecem em posição passiva, estes sinalizam um gosto pela escola, pelos assuntos abordados e algumas atividades realizadas. Tais fatos nos fazem refletir e questionar até que ponto os alunos julgam a escola como “chata” e “desestimulante” e não obtêm prazer em seu convívio com ela. Julgamos que ainda há muito por fazer para transformar o ambiente escolar em um lugar propício para o desenvolvimento criativo, permeando professores, direção da escola e principalmente alunos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de. O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6477/5235>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

ALENCAR, E. M. L. S. de; BRUNO-FARIA, M. F.; FLEITH, D. S. (Org.). *Medidas de Criatividade*. Porto Alegre: Artmed. 2010. p. 65.

____; FLEITH, D. de S. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psic.: Teor. e Pesq.*, v. 24, n. 1, Brasília, jan./mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jan. 2014.

ANTUNES, C. *Na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2012.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *Rev. Fac. Educ.*, v. 24, n. 2, São Paulo, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011>. Acesso em: 5 jan. 2014.

BRAGOTTO, D. *Escola de Poetas*: em busca do cidadão criativo. Campinas: Komedi. 2003.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. p. 198-204.

CAMILO, C. Profusão de idéias. *Revista Nova Escola*, ano XXVIII, n. 266, São Paulo, p. 88-90, out. 2013.

CASTRO, G. U. D. de. *A escola do século XXI*. v. 4, n. 9, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/upload/artigos/art_29.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

COMENIUS, J. A. *A escola da infância*. Tradução: Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

FLEITH, D. S. Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. *Revista Educação Especial*, n. 17, 2001. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5229/3193>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

GUENTER, Z. C. *Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!* Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 5, 17, 33, 52.

KULESZA, W. Apresentação. In: COMENIUS, J. A. *A escola da infância*. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

MARQUES, R. *Diário da Região*. São José do Rio Preto, 2014, p. 4C.

MARTINEZ, A. M. A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, v. 8, n. 15, Brasília, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6480/5238>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

MOYLES, J. R. *A excelência do brincar*. Porto Alegre, 2006. p. 90.

OLIVEIRA, E. da L. L.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 245-260, São Paulo, jul./dez. 2010.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a07v14n2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

PRISTA, R. M. *Superdotados e psicomotricidade: a complexidade em questão*. 1. ed. Rio de Janeiro: Léon Denis, 2007.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, ano XXVII, 1(52), p. 75-131, Porto Alegre, jan./abr. 2004.

SALLA, F.; OLIVEIRA, B. (Col.). Tem clima para aprender? *Revista Nova Escola*, ano XXVIII, n. 266, p. 37-43, São Paulo, out. 2013.

SERRA, H.; CARDOSO, M. F. Sobredotação – uma problemática, uma perspectiva de intervenção. In: _____. *Domínio Cognitivo: estudos em necessidades educativas especiais*. Portugal: Gailivro, 2008. v. 1. p. 132-133.

SILVA, E. B. Ser professor na escola do século XXI. *Revista Ensino Magazine*, ano XVI, n. 183, maio 2013. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/9092/1/Ser%20Professor-%20Ensino%20Magazine%20.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

VILLAMEA, L. Malba Tahan: o genial ator da sala de aula. *Revista Nova Escola*, ano X, n. 87, p. 8-13, São Paulo, set. 1995.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

9

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE ALUNOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL CICLO II

Kuniko Iwamoto Haga

Cleiton José Alves

Caio José Andrade

Mario Susumo Haga

Faculdade de Engenharia/Unesp/Ilha Solteira

Resumo: O presente artigo relata a experiência vivenciada pelos protagonistas em formação continuada num Escola de Ensino Integral do interior do Estado de São Paulo. A proposta de formação continuada de professores na Escola foi apresentada à Diretora e à Supervisora da Escola, ainda na fase de estruturação, organização da Escola de Ensino Integral. O corpo docente desta Escola foi selecionado a partir de currículos, projetos, perfil, entre outros de professores efetivos interessados. O projeto de formação continuada foi apresentado aos professores da Escola em uma Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, no mês de março, mas as atividades tiveram início em maio. As atividades do projeto se resumiram em algumas de suporte em experimentos na disciplina de Ciências, e para o bom relacionamento e organização entre os alunos de uma das quatro salas do 6º ano. As atividades experimentais foram realizadas pelos professores em suas aulas de laboratório e as da sala do 6º ano foram realizadas a partir de setembro, semanalmente, ajustadas ao calendário da Escola. Como resultado da formação dos professores, verificou-se um início de diálogo entre os professores de Ciências, o novo modelo de Escola, nova realidade e a Universidade. Quanto às atividades do 6º ano, a avaliação e o sentimento é de que os propósitos de organização e seus compromissos com a aprendizagem, enquanto aprendizes observaram-se melhoras.

Palavras-chave: Formação continuada; ensino integral; organização; ensino aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Melhorar a qualidade da Escola Pública está presente em muitas falas dos professores das Escolas, dos dirigentes, das Secretarias de Ensino (Municipal, Estadual), da Universidade, enfim em todas as instituições que trabalham as causas da educação, e tem sido investido na formação dos professores em exercício e avanços são esperados. As avaliações externas de desempenho dos alunos tem

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

sido uma das formas de verificar a melhoria na qualidade do ensino e resultado dos investimentos na formação dos professores. Porém, são difíceis de serem quantificados, pois neste segmento de “produção” estão os seres humanos, professores que têm a tarefa de ensinar, alunos que devem aprender, mas não se pode esquecer e desprezar os componentes em ambos (professor e aluno), o sentimento, emoções nas quais é complicado interferir.

Apesar de todas as dificuldades os professores têm se esforçado e participado dos cursos de formação em exercício.

O caderno do professor, proposto e elaborado pela SEE em 2008, e a partir de 2009, o caderno do aluno, são considerados pelos professores materiais didáticos que norteiam o conteúdo das disciplinas, como uma forma de melhorar o ensino aprendizagem. Os conteúdos dos cadernos tem feito com que os professores tenham que se movimentar para melhorar a forma de ensinar, e consequentemente alcançar melhor aprendizagem.

Os professores, principalmente de Ciências, têm se esforçado para desenvolver as atividades experimentais ou ainda enriquecer com mais práticas. Não é raro encontrar professor de Ciências, que tenha que recorrer a experimentos demonstrativos. Esta prática não deixa de ser importante, porém não permite aos alunos explorar a atividade como um todo e ainda, por se tratar de experimento, pode não se chegar ao resultado esperado. O fato de não se chegar ao resultado esperado tem extrema importância, pois pode se explorar os porquês do resultado, porém há o outro lado que é a frustração da plateia, e neste caso outro cuidado é para que o professor não passe a ser desacreditado pelo resultado negativo do experimento. Também vale ressaltar que a aprendizagem pela atividade experimental para os alunos é de extrema importância, estão envolvidos outros componentes, como a organização, estruturação do concreto ao mental, que vão muito além do resultado do experimento em si.

Ainda, segundo os professores, embora tenham se esforçado para que as atividades experimentais façam parte das aulas, há dificuldades em obter os materiais necessários e também disponibilidade de tempo para preparar estas práticas de laboratório.

Com relação à formação continuada dos professores, ocorrem propostas de atividades diversas por meio de projetos e também temas diversos, porém há necessidade de verificar o contexto, realidade da comunidade escolar e dar signi-

ficado através de estudo ou levantamento (consulta aos alunos), discussão e reflexão para a adequação para a necessidade de cada comunidade.

A Escola de Ensino Integral apresenta-se como uma nova realidade, onde os professores tem dedicação exclusiva, com uma estruturação escolar um tanto quanto diferenciada e nova, que impõe não só a formação continuada aos professores, mas adequação à situação que se faz presente.

A Universidade tem papel importante na formação inicial do professor, mas também deve se preocupar e ocupar com a formação continuada de professores.

Carrascosa (1996) comenta: “a situação geral do professorado, com um número elevado de alunos por classe, muitas horas letivas por semana e tendo que enfrentar dificuldades econômicas, constitui-se em sério obstáculo, impedindo os professores de dedicar-se a suas atividades além do mínimo exigido”. Soma-se a esse fato, outro fator, nem sempre os cursos de formação continuada atende as necessidades de formação desejada pelo professor.

Nas escolas, principalmente em ATPC, discutem-se entre os professores, os problemas de ensino aprendizagem, o desejo de que seus alunos se empenhem e se envolvam na aprendizagem. Desta forma percebe-se que os professores conhecem bem o problema que tem em sua UE e que devem melhorar (o que fazer), mas como fazer tem sido uma questão ainda não atingida. Tem ainda a questão da indisciplina que, muitas vezes tomam dimensões maiores do que deveriam e assim também tomam mais tempo do que o desejado em discussões, em horários que deveriam ser ocupados por orientações de formação. O trabalho em grupo, com características de equipe pode ser uma estratégia e alcançar resultados interessantes de convivência entre os alunos e de aprendizagem, isto é, de desenvolvimento de competências e habilidades. As competências pressupõem operações mentais, capacidades para usar as habilidades e empregar atitudes adequadas à realização de tarefas (GOMES, 2008). Ainda segundo Gomes (2008), partindo do princípio de que o conhecimento é resultado de uma construção feita pelo aluno, por meio de sua atividade na realidade social e de sua compreensão lógica das causas e consequências dos fatos, não podemos descartar, em hipótese nenhuma, as experiências realizadas por ele nos trabalhos em grupo. Pode-se acrescentar ainda: “o ambiente proporcionado pela vida em grupo é um espaço de ensaio para a futura vida social, propiciando relações estreitas, espontâneas e respeitadas e preparando para a vida adulta” (UEB, 1998).

Apesar de todos os problemas é importante que o professor se dedique à formação continuada de conteúdo específico e estratégias pedagógicas, para que possa desenvolver trabalho docente de forma mais adequada para que seus alunos atinjam o aprendizado. Pois os alunos pertencem a diferentes comunidades, portanto de diferentes realidades, com base de conhecimentos e necessidades próprios. Assim, iniciar um trabalho por meio de diagnóstico e utilizar estes dados, realidade do aluno, para desenvolver o ensino podem atingir resultados melhores. A proposta deste trabalho foi trabalhar a formação continuada dos professores de Ciências em Ciências e em estratégias pedagógicas.

PROCEDIMENTO

As atividades de formação continuada de professores e alunos foram realizadas em uma Escola Pública de Ensino Fundamental do ciclo II, do interior do Estado de São Paulo.

Trata-se de uma Escola foi sugerida pela Dirigente da Diretoria de Ensino, e a partir de 2013 tornou-se Escola de Ensino Integral. Neste Programa de Ensino Integral é imposta ao professor uma nova realidade, dedicação exclusiva. Mas todos os professores do quadro da escola conheceram as regras durante o processo de seleção, inclusive sobre a demanda em ensino aprendizagem entre outros. A Escola de Ensino Integral tem atividades diferenciadas, segundo os professores e é necessário cumprir o currículo. Importante ressaltar que professores e gestores tem recebido formação para o programa.

Na Escola de Ensino Integral, os professores (portadores de licenciatura plena) têm “jornada de trabalho” de 8 horas diárias de segunda a sexta feira com carga horária semanal de 40 horas, tem um Coordenador Geral, três Coordenadores de Área, Diretor e Vice Diretor, Professor da Sala de Leitura (SEE-SP em Informações Gerais do Programa de Ensino Integral, s.d).

O horário dos alunos, de segunda a sexta feira, das 7 às 15 horas e 10 minutos, fazem refeição na escola, em um intervalo de 1 hora e 20 minutos, no período da manhã tem intervalo de 15 minutos e à tarde também tem intervalo de 15 minutos (SEE-SP em Informações Gerais do Programa de Ensino Integral, s.d).

Os alunos têm as aulas dos componentes curriculares, igualmente às outras escolas, segundo a Base Curricular Nacional, parte diversificada composta por língua estrangeira moderna, Práticas Experimentais e disciplinas eletivas. Nas eletivas,

que são desenvolvidas por formação (como jovem cientista), podem matricular-se alunos de diferentes séries, pois as inscrições são feitas de acordo com o interesse do aluno e os professores das eletivas são os mesmos do quadro da Escola.

Os professores tem ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) duas vezes por semana de duas horas aula de duração e ATPA (Aula de Trabalho Pedagógico da Área) em outros dois dias da semana, com duração de uma hora aula em cada dia. Verifica-se que todos os dias da semana o professor tem atividade em sala de aula até às 15 horas e 10 minutos, no entanto, as atividades na Escola encerram-se às 16 horas.

O trabalho sobre instrumentação e apoio às atividades práticas foram desenvolvidas com três professores de Ciências em horário de ATPA, quinzenalmente ou de acordo com as necessidades do momento.

As atividades de formação dos professores tiveram como objetivo atender as necessidades em sala de aula. Foram realizados estudos dos cadernos dos alunos e de algumas atividades do livro didático de Ciências pelos bolsistas e, quando solicitado, foi preparado o material e discutida a atividade referente.

Numa das salas do sexto ano foram realizadas atividades para desenvolver adaptação à nova realidade escolar e organização quanto ao relacionamento durante as aulas. Estas atividades tiveram início em setembro, todas as sextas-feiras, no início da última aula da manhã e início da 1ª aula da tarde, só não foi realizada quando o calendário da Escola não permitiu como em dia de Conselho, quando se discutem em reunião entre professores e gestores, a avaliação somativa dos alunos.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Mediante o convite da Dirigente da Diretoria de Ensino à qual a Escola pertence, foi agendada uma visita à Escola no início do mês de outubro de 2012, quando os gestores (Diretor, Vice Diretor e Professor Coordenador) reuniram-se com o docente da Unesp e discutiu-se em primeiro momento as necessidades da nova realidade escolar, como a formação dos professores em conteúdos curriculares e também nas eletivas.

A Diretora da Escola que já recebia formação para o novo Programa, Escola de Ensino Integral, no primeiro momento, mostrou-se preocupada com a disponibili-

dade para a formação e participação em pesquisa dos professores e também com a proposta de realizar uma Feira de Ciências, deixando bem claro que não seria caso de pessimismo. Em fim, quando chegamos a meados de novembro de 2012 a Diretora e a Supervisora da Escola na ocasião realizaram o termo de parceria com a Unesp no Programa NE/Prograd.

A docente da Unesp, coordenadora do projeto em parceria acompanhou a “instalação” da Escola de Ensino Integral e, em março, obteve espaço no ATPC para apresentar o projeto aos professores da escola. Os professores de Ciências, juntamente com o Coordenador de Área comprometeram-se a realizar o contato.

Em abril foi realizada uma nova apresentação na presença de dois representantes da Diretoria de Ensino, Diretor da Escola e Professor Coordenador Geral.

Em maio iniciou-se o trabalho de estudo do caderno junto com os professores de Ciências em horário de ATPA. Nos meses seguintes foram discutidos apenas os pontos que os professores de Ciências acharam necessários.

Em Agosto foi colocado pelos três professores que participaram da formação que tinham um grande problema, a indisciplina e como resolver? No final do mês de Agosto elegeram uma entre as quatro salas do 6º ano para ser trabalhada a indisciplina.

A partir do mês de Setembro, quando possível, acompanhado do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) e pela Professora Coordenadora de Área (PCA) da Escola, foi realizado um trabalho de “convivência” com duração de 10 a 15 minutos no início de duas aulas, semanalmente. O trabalho foi de prática de respeito a si, ao outro, à comunidade e de organização entre outras, mas sempre articulando com o conteúdo de Ciências da sala.

RESULTADOS

A proposta de prática da pesquisa em sala de aula não foi possível desenvolver, questão colocada pela André (2006, p. 62),

[...] o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, que ora é vista como panacéia, ora como impossibilidade. Requer por um lado que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a

necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano.

Embora as condições mínimas para o professor desenvolver as atividades de investigação sejam necessárias, o registro para refletir, discutir a prática com seus pares sob a fundamentação e atingir a acomodação, uma nova situação, seja de estratégia pedagógica ou de conteúdo, portanto de aprendizagem, é fator importante.

O apoio às atividades de laboratório ou de experimentos foi realizado de acordo com a solicitação, que não foram muitas, pois no cumprimento do currículo e associado ao Caderno de Ciências, tanto do professor como do aluno, segundo os professores, são poucas as “obrigações” com práticas experimentais. Outro fato que foi muito debatido e também se mostraram resistentes foi em relação à confecção de relatórios por parte dos alunos, por causa do tempo de aula e também devido à formação dos aprendizes.

Quanto ao apoio ao conteúdo e às atividades de laboratório ou experimentos de Ciências, segundo um dos professores, “são importantes, mas o grande problema tem sido a indisciplina”.

A equipe então passou a analisar a partir de depoimentos dos professores, as estratégias possíveis. As dificuldades apontadas pelos professores: imaturidade, desorganização, frequência entre outras. Como melhorar? Para responder a esta questão verificou-se a necessidade de conhecer os alunos e também se discutiu estratégia para organizá-los. Uma das estratégias para estruturar e organizar os alunos na sala poderia ser o trabalho em grupo, de forma organizada, para que os alunos trabalhem equipe. Sobre o trabalho em grupo, segundo Gomes (2008), oportuniza ao alunado participação. Sendo a característica principal do trabalho realizado em grupo, propiciar ao aluno a possibilidade de realizar um conjunto de operações mentais em interação com os colegas e com os conteúdos e problemas apresentados pelo professor em sala de aula. Neste processo o aluno fica a todo o momento em busca de soluções e respostas e assim chegar por si só ao conhecimento. Outro fato destacado por Gomes (2008) é em relação ao foco do ensino aprendizagem, que passa a ser do aprendizado. Mas para qualquer estratégia precisávamos conhecer os alunos. Para conhecer os alunos, recorreu-se ao diálogo e este foi realizado por meio de questionário e este foi chamado de 1º Questionário, que segue:

1. Nome _____ sala 6º ano ____
2. Quantas pessoas moram em sua casa (Pais, avós, irmãos)?
3. Como é para você a escola que está estudando? Por quê?
4. Qual o cantinho da escola que você mais gosta?
5. A sua escola poderia melhorar? Se Sim, o que poderia ser feito para melhorar a sua escola?
6. O que você acha de seus colegas de sala?
7. Você vê a importância das aulas de Ciências para sua vida?
8. O que você gostaria de aprender mais em Ciências? Por quê?
9. Você gosta de trabalho em grupo? Por quê?

Após a aplicação do questionário foi realizada a análise e aqui é apresentado o resultado da sala do 6º ano D, por pergunta. No dia da aplicação do questionário, em uma sala de 25 alunos só compareceram 18.

1. 14 alunos acham a Escola legal e muitos atribuem aos professores e ao aprendizado.
2. O melhor cantinho: 7 citaram o Pátio, 3 a biblioteca, 3 a sala de informática e um o refeitório.
3. Melhorar a Escola: 5 citaram as estruturas (referência ao prédio), 4 disseram menos bagunça, 4 referiram a bagunça, 4 acham que está bom e 1 melhoria no ensino.
4. Com relação aos colegas: 15 os acham legais e 3 baguncentos.
5. Todos acham a disciplina Ciências importante, 6 deles porque aprendem sobre corpo humano e água.
6. Em Ciências aprender mais sobre corpo humano (4), seres vivos (4), laboratório (3), tudo (3), preservar Natureza (1), plantas e fotossíntese (1) e não sei (2).
7. Em relação ao trabalho em grupo: 16 responderam gostam, um mais ou menos e um não.

A partir do mês de Agosto repensou-se o trabalho na Escola e foram acrescentadas atividades motivadoras e que poderiam resultar em organização.

A primeira atividade na sala do 6º ano D foi em 20 de setembro de 2014 (manhã), professora nos apresentou à sala, dois professores PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico), uma docente da Unesp, dois bolsistas do Programa Núcleo de Ensino, alunos do curso de Agronomia, dispusemos as carteiras em U na sala e todos se apresentaram e num segundo momento cada um falou o time ao qual torce. Foi registrada a presença de 19 alunos, mais seis elementos extras sala (professora, dois PCNP, dois bolsistas e estudantes da Unesp, docente da Unesp). Um aluno teceu o seguinte comentário: “o Corinthians ganhou”. Esse comentário mostrou para o aluno, a importância da maioria ou de estar entre a maioria. Também é importante registrar que uma aluna não quis participar da atividade e respeitou-se.

À tarde, além dos elementos já citados, participou também a PCA. Realizou-se um jogo: agrupar conforme o número cantado, no caso pelo bolsista. Importante também registrar que a aluna que se isolou pela manhã, juntou-se à sala. Os alunos responderam positivamente à atividade e disseram ter gostado, quando perguntado. Registro aqui também que à saída um aluno nos presenteou com uma dobradura, segundo a PCA, uma tartaruga.

As atividades se seguiram e foi pedido aos alunos que dissessem por que estavam na Escola. Apenas um disse que estava na Escola porque os pais o mandavam frequentar, todos os outros disseram “para ter futuro melhor”. À tarde deste dia foi realizado jogo de integração entre alunos, como “Eu vou à Lua e vou levar algum objeto com a inicial da letra de seu nome”, os dois primeiros foram os estagiários e levariam frutas. Um aluno conhecia o jogo e apenas ele acertou, por ter participado na sua Igreja. No encerramento do jogo o aluno que conhecia o jogo deu a “dica”, as reações foram interessantes, comentaram a falta de atenção, o que pode-se entender como autoavaliação. Nesta atividade todos usaram crachá.

A terceira semana teve atividade suspensa em função do Conselho de Classe.

Na semana seguinte estiveram presentes apenas 18 alunos e formaram-se 5 grupos e cada um escolheu um nome lembrando o assunto que estava sendo tratado em Ciências (meio ambiente). Os alunos constituíram os grupos, seguem-se os nomes dos grupos e número de integrantes: Ar (4) Sustentabilidade (5) Águas (4) e Subsolo (4). Também foi realizada a escolha do coordenador e um vice coordenador do grupo, deixando claro o papel destes entre eles. Na escolha do Coordenador discutiram, muito entre eles, as responsabilidades e o compromisso com os colegas.

Na semana seguinte foi constituído mais um grupo entre os ausentes: Rocha Mãe (3). E aí foi solicitado para a semana seguinte, o que poderiam em poucas palavras, apresentar à sala, o que conheciam sobre o nome do seu grupo.

Na semana seguinte, os grupos entregaram e apresentaram o que haviam pesquisado sobre o nome do seu grupo. Mereceu destaque a visão do Grupo Subsolo que fez um cartaz em folha de cartolina e escreveu: “os heróis do subsolo, os electricistas”. Na apresentação de cada grupo verificou-se a prática de ouvir o outro, não se trata de silêncio total, mas de respeito entre eles, talvez início de atitude de respeito e organização. À tarde foi realizada uma pequena explanação sobre os temas. A partir da formação de grupos foi solicitado a eles que toda atividade deveriam estar assim formados.

Seguiu-se a atividade de uma dobradura simples, para principiante. Nesta atividade foi explorada a figura geométrica do papel inicial e a as novas figuras, vértices, ângulos e contamos com o apoio da PCA que tem formação em Matemática e é professora da disciplina na Escola. Neste dia registramos a presença de 21 alunos.

No dia 25 de outubro de 2013, pedimos para que os alunos dissessem “o que eu quero ser” (profissão). Cada um manifestou-se verbalmente e a maioria mencionou mais de uma atividade profissional, apenas um aluno manifestou uma única profissão. Na tarde deste dia foi falado um pouco sobre as oportunidades de formação.

Na semana seguinte, em uma folha, os alunos escreveram o que eu gosto de mim e à tarde, foi utilizada para falar do professor, foi realizada pelo PCNP de Ciências. Verificou-se que os alunos ficaram muito atentos.

Não houve atividade na semana seguinte, a Professora de Ciências, a PCA, PCG (Professor Coordenador Geral), o Diretor da Escola e a docente da Unesp, juntamente com alunos selecionados pela Equipe da Escola, visitaram o Mostra de Ciências dos alunos das Escolas de Ensino Integral do Ensino Médio, realizada pela SEE/SP (Secretaria do Estado da Educação/São Paulo), em Águas de Lindóia. Um dos alunos da sala do 6º ano foi contemplado com a viagem visita.

A última atividade com a sala foi realizada no dia 29 de novembro de 2013.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

A relação entre a Unesp e a Escola começou a estreitar, verificou-se pela diminuição da resistência inicial entre os professores e PCA na realização do trabalho conjunto com a Universidade, mediante o convite para retornar no próximo ano.

Embora a grande preocupação seja o cumprimento de tarefas e do currículo, há atividades propostas que não são realizadas e atribuem à falta de recursos materiais, principalmente a duração da aula que consideram curtos.

O fato da proposta de pesquisa em sala de aula não ser realizada foi respeitado, porém a avaliação é de que houve perdas na formação dos professores e no ensino aprendizagem dos alunos e professores.

Os alunos, inicialmente considerados indisciplinados pelos professores, na verdade precisam se adequar à nova realidade escolar com um número bem maior de disciplinas, professores para cada uma delas. Então é preciso ajudá-los de alguma forma para entender a organização escolar, a estrutura curricular e dos conteúdos de cada disciplina.

Trata-se de um trabalho de formação iniciado entre a Universidade e a Escola de Ensino Integral, de acordo com as necessidades da Escola.

Agradecimentos

À Diretoria de Ensino da Região de Andradina pela oportunidade proporcionada, aos PCNP da DE (Diretoria de Ensino) de Andradina, aos professores E.E. Prof. Alice da Silva Marques Rocha pelo apoio e participação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (Org.). *O papel da pesquisa na formação docente e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p. 55-69.

CARRASCASA, J. Análise da formação continuada permanente dos professores de ciências Ibero-Americanas. In: MENEZES, L. C. (Org.). *Formação continuada de professores de Ciências*. São Paulo: Nupes, 1996. p. 7-44.

GOMES, J. A. O trabalho em grupo e a avaliação: enfrentando as dificuldades de avaliação do desempenho dos alunos. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). *Sala de aula: ensino e aprendizagem*. Campinas: Papirus, 2008.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEE/SP). Informações Gerais do Programa de Ensino Integral. Escola de Tempo Integral, s.d.

UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL (UEB). A vida de grupo na Alcateia. Manual do Escotista – Ramo Lobinho, 1998. p.19-28.

10

IMPACTO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA SOBRE A ATUAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DE BERÇÁRIO

Fabiana C. F. De Vitta

Amanda O. Bezerra

Ana Júlia R. Sgavioli

Ana Laura Abreu

Bárbara D. Solana

Gheisa Gumieri

Larissa T. Bernadochi

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Ana Cristina S. Abreu

Andréa R. O. T. Spina

Secretaria Municipal de Educação/Marília

Alberto de Vitta

Centro de Ciências da Saúde/Universidade Sagrado Coração/Bauru

Resumo: O trabalho teve por objetivo *avaliar o efeito de um programa de educação sobre a prática das atividades de rotina das profissionais do berçário*. Compreendeu a realização de três etapas. A primeira – pré-teste – relativa à observação da prática nos berçários e questionário semiestruturado com as profissionais das escolas estudadas, a respeito de sua prática. A segunda consistiu no programa de educação e a última – pós-teste – foi a repetição das observações realizadas na primeira fase, possibilitando a comparação entre as etapas. Verificamos que a rotina de atividades é estruturada pela organização do tempo e do espaço, sendo que muitas das práticas de cuidado não são entendidas como educativas. O programa de educação propiciou a melhora no nível de informação das profissionais, no entanto não auxiliou na mudança das condutas. Concluímos que há necessidade de investimentos na formação continuada das profissionais que estão nos berçários, com prioridade para a formação em serviço.

Palavras-chave: Educação infantil; formação de professores; berçário.

INTRODUÇÃO

As crianças apresentam rápido desenvolvimento motor, intelectual e social, desde seu nascimento, promovido por sua interação com o meio na qual está inserido. Sabemos que existem atividades próprias para cada idade e que facili-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

tam a aprendizagem de habilidades e que a falta de estimulação adequada ao bebê prejudica seu desenvolvimento global. Experiências, atividades e ações sobre o ambiente promovem essa interação e, conseqüentemente, permitem o desenvolvimento de potencialidades e habilidades (VITTA, VITTA, 2012; BALTIERI et al., 2010; PANIAGUA, PALACIOS, 2005).

Vários trabalhos (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, SILVA, 2000; RAPOPORT, PICCININI, 2001; ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, OLIVEIRA, 2009) objetivaram verificar a interferência dos ambientes familiar e escolar no desenvolvimento da criança e, também, a interação existente entre os mesmos.

A instituição escolar, presente cada vez mais cedo na vida da criança, tem importante papel na organização de atividades que objetivem estimular a aprendizagem de habilidades nas crianças de 0 a 2 anos. No entanto, estudiosos no assunto destacam que cuidado e educação são indissociáveis ao considerar as especificidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos e que há necessidade de definir o papel da creche (DE VITTA, 2004; KUHLMANN JR, 1999; SILVA e ROSSETTI-FERREIRA, 2000). As atividades oferecidas no cotidiano dessas instituições devem garantir que a criança tenha os cuidados necessários à sua idade e as oportunidades de aprendizagem próprias de uma instituição educacional.

Sabemos que a creche, antes de abrangência do Bem Estar Social, passou a ser responsabilidade da Educação a partir da promulgação da LDB – 1996 – com 10 anos de prazo para a reorganização desses setores nos municípios. Essa mudança deflagrou um problema já existente – a formação dos profissionais que trabalham com as crianças nessas instituições. Com as mudanças legais, a formação dessas educadoras passa a ser exigida. No entanto, verificamos que maior atenção é dada, tanto pelas autoridades quanto pelas pesquisas realizadas na área, às profissionais da creche que atuam com crianças maiores – acima de 4 anos, sendo comum na faixa etária dos menores de 3 anos, atuarem pessoas sem a formação adequada (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006; DE VITTA, 2004). Como ressalta Campos et al. (2011, p. 23)

[...] continuam a ser empregadas nos sistemas educacionais as chamadas auxiliares, para as quais as exigências de formação não são as mesmas e que muitas vezes são as pessoas que permanecem maior número de horas com as crianças nas instituições que funcionam em período integral. Esse é ainda um problema que não foi devidamente equacionado pelas políticas de formação de pessoal.

Em 2009 foi realizado um estudo sobre a qualidade da educação infantil em seis capitais brasileiras que gerou muitas informações sobre a situação das creches e, principalmente, pré-escolas e o impacto provocado no início do ensino fundamental (CAMPOS et al., 2011a, 2011b; BASSI, 2011; KAGAN, 2011). Revela que as condições das creches são piores que da pré-escola, mas ressaltam que faltam estudos nesse nível da educação. Embora a qualidade do serviço oferecido pela creche não diga respeito apenas à formação do profissional que lida diretamente com a criança, dependendo de toda uma organização social representada pelas leis e pela organização pedagógica das instituições, a formação dos profissionais do berçário, ou sua ausência, implica na prática pedagógica desenvolvida.

No entanto, para aqueles profissionais que já atuam com as crianças nas escolas de educação infantil, há necessidade de pensarmos em uma formação que contemple conhecimentos relacionados a conteúdos específicos, relacionados à criança, seu desenvolvimento e formas de apoiá-lo, como também, possibilitar a discussão de aspectos práticos já encontrados nos serviços ofertados.

É necessário que se respeite a prática já existente e, a partir dela, se construa o conhecimento necessário à melhora da qualidade da educação da criança em creche (SILVA, ROSSETI-FERREIRA, 2000; STRENZEL, 2001; AZEVEDO e SCHNETZLER, 2001; MELLO, 2001; DE VITTA, 2004).

A ideia de formação continuada, em exercício, partindo da prática das profissionais e das atividades executadas rotineiramente pode favorecer uma atuação de qualidade, que respeite e considere as necessidades particulares da criança do berçário, assim, como as características próprias desse nível de ensino. Oliveira (2001, p. 95) mostra que a formação continuada possibilita “uma reflexão constante sobre suas crenças e valores, bem como sobre sua prática educativa à luz das várias abordagens teóricas acerca da criança, seu desenvolvimento e educação”.

Dessa forma, nesse trabalho tivemos por objetivo avaliar o efeito de um programa de educação sobre a prática das atividades de rotina as profissionais do berçário.

MÉTODO

Participaram da coleta de dados 16 auxiliares de desenvolvimento escolar que atuavam em um berçário designado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Marília.

Após a autorização da SME e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (protocolo 203/09), informamos os objetivos e métodos da pesquisa ao responsável pelo berçário a ser estudado que autorizou a realização de todas as etapas da investigação.

Os profissionais que lidam com crianças de zero a dezoito meses e aceitaram participar da pesquisa, responderam a um protocolo de informações pessoais e profissionais, que permitiu coletar dados sobre idade, escolaridade, tempo de trabalho na área de Educação Infantil. Juntamente com este protocolo, preencheram outro construído baseado nas informações de interesse e na pesquisa desenvolvida por De Vitta (2004), que contava com a descrição das atividades realizadas diariamente no berçário – alimentação, banho, repouso, mudanças posturais, troca de roupa. Para cada uma dessas atividades, as profissionais deveriam responder as providências que tomavam, o conteúdo/objetivo, os materiais utilizados, o espaço para o desenvolvimento da atividade, as instruções dadas, relatar como era a participação das crianças e as mudanças que julgavam necessárias. Os protocolos foram entregues na instituição através da coordenação, com instruções sobre como respondê-lo, de forma individual. Foram recolhidos após uma semana.

Em seguida participaram do pré-teste, que consistiu num conjunto de observações que teve por objeto a rotina de atividades propostas no berçário e sua utilização como recurso para o desenvolvimento infantil tal como ocorre no cotidiano das instituições educacionais. Incluiu as observações de condutas e costumes relativos às atividades (observação participante).

Realizamos a observação do ambiente e das atividades desenvolvidas na rotina do berçário junto às crianças, concomitante à nossa participação no contexto, possibilitando uma apreensão mais real do cotidiano dessas instituições. Ocorreram em 4 sessões, uma por semana, em período combinado, durante as quais registramos as atividades através de filmagens e fotografias, além de comentários que acreditamos pertinentes em caderno de anotação.

Os registros consideraram situações que pudessem contribuir para o entendimento da dinâmica da rotina institucional, seguindo os tópicos de interesse (organização da rotina e formas de organização da atividade) e as atividades de alimentação, higiene, repouso, vestuário e trocas posturais.

Após o pré-teste, aplicamos um procedimento educacional junto às profissionais com o objetivo de analisar e discutir a rotina de atividades do berçário, bus-

cando aperfeiçoar seus conhecimentos teóricos e práticos. As oficinas de educação tiveram a duração de 14 horas e ocorreram em dois dias, contando com a participação de profissionais de todos os berçários de Marília, dentre as quais estavam as participantes desta pesquisa. As oficinas constaram de técnicas de demonstrações, aplicações práticas e feedback, que acrescentaram o “como fazer”, fornecendo subsídios para o desenvolvimento das atividades (higiene, alimentação, vestuário, repouso e trocas posturais) para estimular o desenvolvimento da criança de zero a dezoito meses. Ao final do programa de educação, as profissionais participantes receberam uma questão – como o curso influenciou na sua atuação diária no berçário? – que deveriam responder e entregar após duas semanas do término do curso. Com o término do procedimento de educação, foi realizado o pós-teste, ou seja, observação conforme descrito no pré-teste.

Na análise dos dados, consideramos as observações realizadas e registradas através de filmagens, fotografias e anotações no diário, antes e depois da aplicação do programa de educação. Os protocolos e questionários aplicados antes do programa de educação auxiliaram na compreensão da rotina do berçário e na análise das variáveis que influenciavam a organização da mesma, usando como referencial a relação entre atividades e estimulação do desenvolvimento infantil.

Os passos para a análise das observações e dos protocolos sobre as atividades de rotina incluíram a ordenação dos dados obtidos através dos questionários das profissionais e a organização dos dados da observação participante, para cada atividade, de acordo com as categorias do protocolo: providências que tomavam, o conteúdo/objetivo, os materiais utilizados, o espaço para o desenvolvimento da atividade, as instruções dadas, participação das crianças e as mudanças necessárias.

Na análise final, fizemos a confrontação entre os resultados obtidos nas diferentes formas e momentos de coleta, verificando as mudanças conceituais e práticas relacionadas às atividades desenvolvidas na rotina do berçário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Implementamos esse trabalho em uma instituição que atende crianças de quatro a treze meses, organizadas por faixa etária, em salas independentes: BI (quatro a seis meses), BII (sete a nove) e BIII (dez a treze meses). É importante lembrar que a criança tem esta idade no início do ano, sendo que ao final do segundo semestre letivo, alguns já estão com vinte meses.

Nesta instituição há um planejamento administrativo – formação das turmas, distribuição dos funcionários, organização do espaço físico e recursos materiais – e uma organização pedagógica, com um plano contemplando as áreas de conhecimento designadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (linguagem oral e escrita, matemática, artes visuais, movimento, música, identidade e autonomia, natureza e sociedade).

O berçário conta com professoras, responsáveis pelas atividades pedagógicas e com auxiliares de desenvolvimento escolar (ADE), designadas para auxiliar as professoras durante estas práticas e responsáveis pela rotina de cuidados: higiene, vestuário, alimentação, repouso e trocas posturais.

Participaram do projeto 16 ADEs, todas do sexo feminino e a maioria com mais de 40 anos de idade. Em relação ao tempo de trabalho, 80% estão há mais de 5 anos na educação infantil, sendo que destas, 83,3% têm este tempo de atuação no berçário. Quanto à formação educacional, todas têm no mínimo ensino médio, sendo que 43,7% têm magistério e 31,2% superior incompleto. Apenas uma profissional tem graduação em pedagogia.

Questionamos as participantes quanto à função do berçário e os discursos apresentados mostram aspectos educacionais dessa fase do ensino, usando termos como estimular e desenvolver. No entanto, muitas falas unem o cuidado à definição do berçário. Essa característica, além de esperada é desejada, pois nessa fase o cuidar e o educar estão interligados de forma inseparável.

Dar um suporte necessário para que a criança tenha um bom desenvolvimento cognitivo, motor e social.

Promover o crescimento e desenvolvimento saudável dos bebês, atendendo as necessidades de afeto, alimentação, segurança e integridade física e psíquica.

Além do cuidar, também se educa. Afinal, essas crianças ficam aqui a maior parte do dia, é aqui que elas recebem cuidados, carinho, atenção, etc.

Alguns autores discutem ou relatam o trabalho desenvolvido em creches mas, ao serem analisados, mostram dificuldades na proposição de conceitos e atividades que contemplem a relação entre cuidado e educação, principalmente na faixa etária do berçário.

Rizzo (2002, p. 49) conceitua a creche como

[...] um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança sadia nos seus primeiros três anos de vida. A verdadeira finalidade da creche é responder pelos cuidados integrais da criança na ausência da família.

Nesse conceito apresentado, a relação da creche com o desenvolvimento da criança é ressaltado, assim como seu papel de cuidar da criança substituindo a família, ou seja, deixa claro seu papel assistencial.

Muitos textos (MACCHIAVERNI, MONTEIRO ANTONIO e PAZETTI, 1990; PRA- TES, OLIVEIRA, 2001; BARBOSA, HORN, 2001; RIZZO, 2002; MORAES, 2002; OLIVEIRA, 2002) relataram que o caráter educacional a ser contemplado nessa rotina torna-se difícil de ser caracterizado e, mesmo a literatura acaba restringindo-se à criação de hábitos saudáveis e ao aprendizado de modos apropriados aos padrões sociais. Outros, como Cavicchia (1993), Zanconato (1996), Rossetti-Ferreira et al. (2001), discutem sobre mudanças na estrutura física e de pessoal, aspectos da relação entre o profissional de Educação Infantil e a criança e formas de estimular a independência, mas que, geralmente, são difíceis de serem praticados pelas características que envolvem a realidade.

Batista (2001, p. 1) expõe as dificuldades relacionadas ao cotidiano da creche de forma clara:

[...] o que se percebe, no cotidiano da educação infantil, é que existe, ainda, uma grande distância entre o que se pretende e o que se realiza, o que se “quer fazer” e o que se “pode fazer”. A implementação de uma proposta de caráter educacional-pedagógico que possibilite às crianças a vivência digna dos seus direitos e se contraponha ao caráter assistencialista, espontaneísta ou compensatório de educação, exige, além da vontade dos profissionais, o comprometimento político pedagógico da instituição, das agências formadoras, dos governantes e dos pesquisadores que contam hoje com um vasto campo de investigação ainda em aberto, principalmente no que diz respeito à caracterização do trabalho realizado nas creches e pré-escolas.

Apesar das reivindicações quanto à qualidade da educação da criança no que diz respeito à integralidade do cuidado e educação, a observação da rotina demonstra que não é tarefa fácil executá-la da maneira almejada, principalmente decorrente dos vários fatores que envolvem a educação infantil (SOUSA, 1996; CAMPOS et al., 2011a, 2011b).

Verificamos essa dualidade cuidado x educação no dia-a-dia do berçário e nos questionários respondidos sobre as atividades desenvolvidas.

A seguir, apresentamos em forma de quadros, as atividades relativas às mudanças posturais, alimentação, higiene, repouso e vestuário. Podemos verificar os dados das respostas ao questionário e das observações, antes e depois do programa de educação, permitindo a comparação entre os diferentes momentos.

Iniciamos com o quadro de *mudanças posturais* por um motivo específico: as mudanças posturais estão presentes em todos os outros grupos de atividades, ou seja, na alimentação, banho, higiene e vestuário a criança tem que ser manipulada, tirada de um lugar para ser colocada em outro. Dessa forma, os resultados da categoria *mudanças posturais* são decorrentes da observação de todas as outras atividades e estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 Apresentação dos dados relativos às mudanças posturais, coletados nos questionários e observações realizadas antes e depois do programa de educação.

	Questionários	Observação pré	Observação pós
Providências	Organizar espaço de acordo com a fase em que a criança se encontra; Manipulação.	Realizadas de forma automática pela profissional.	BI e BII – crianças menores, vão desde ensinar a engatinhar, ensinar a sentar e andar (apoiada e/ou não). BIII – ajudar a criança a subir e descer de cadeiras; sofás; degraus; etc.
Objetivos	De acordo com as ADE, se respeita características individuais, estimulando para que avançasse para a próxima fase.	Realizadas com o objetivo de mudar a criança de um lugar para outro.	Realizadas com o objetivo de mudar a criança de um lugar para outro.
Materiais	Almofadões, bebê-conforto, pneus.	Dispostos pela sala, como almofadas; colchões; berços; cubas; cadeirinhas; bebês-confortos.	Dispostos pela sala, como almofadas; colchões; berços; cubas; cadeirinhas; bebês-confortos.

(continua)

	Questionários	Observação pré	Observação pós
Espaço	Priorizavam a necessidade da criança, buscando adaptá-la para a atividade a ser realizada.	Própria sala, no pátio ou no refeitório.	Própria sala, no pátio ou no refeitório.
Instruções	Diziam o que é feito. Por exemplo: “vamos sentar”; “vamos engatinhar”.	Nenhuma, a criança era manipulada de forma passiva.	Nenhuma, a criança era manipulada de forma passiva.
Participação das crianças	As crianças participavam passivamente desta atividade.	Manipulação passiva pelas profissionais ou autonomia nas mudanças posturais.	Manipulação passiva pelas profissionais ou autonomia nas mudanças posturais.
Mudanças	As profissionais alegaram não haver necessidade de mudanças.	As berçaristas precisariam de instruções, ou seja, cursos práticos e teóricos deveriam ser dados, pois elas não sabem sobre a necessidade e existência das trocas posturais.	

Inquerimos as profissionais sobre as mudanças posturais realizadas com a criança, ou seja, como eram pegas ao colo quando estavam posicionadas em diferentes locais – berço, bebê-conforto, cadeirão de alimentação, cuba de banho, chão – e como eram posicionadas nestes espaços e mobiliários. Muitas profissionais mostraram e verbalizaram não saberem responder à questão, sendo que algumas nunca haviam pensado no assunto.

A manipulação da criança é essencial para a organização do corpo no espaço, possibilitando que aprenda novas posições e interaja de forma cada vez mais autônoma com os objetos e com o ambiente. Assim, cada vez que o bebê é manipulado, a forma como é pego, a relação percebida entre seus membros, tronco e cabeça, o posicionamento desses segmentos, fornecem estímulos para que o cérebro registre e aprenda habilidades motoras de ação e postura. Paniagua e Palacios (2005) discutem essa relação entre as atividades e o desenvolvimento psicomotor em seu livro sobre Educação Infantil, embora tratem pouco das crianças de 0 a 2 anos.

O fato de as capacidades motrizes dependerem estreitamente do desenvolvimento físico infantil, o fato de a aquisição de habilidades motrizes depender estreitamente da prática de atividades com o corpo e o fato de as representações mentais do corpo e de sua capacidade de ação sobre o meio dependerem estreitamente do domínio e da prática dessas habilidades motrizes e, por fim, de o corpo refletir as emoções e mediar as relações mostram que estamos diante de um conjunto entrelaçado de aquisições que se apoiam mutuamente e que oferecem um âmbito de intervenção da máxima importância na educação infantil. (PANIAGUA, PALACIOS, 2005, p. 32)

Observamos que a rotina e o tempo regem a manipulação da criança, que acaba sendo realizada com todo o cuidado – relacionado a aspectos de saúde e proteção – mas sem a intencionalidade desejada para que a criança aprenda habilidades motoras essenciais ao seu desenvolvimento.

Após o programa de educação, as profissionais, que antes sequer reconheciam esta atividade, passaram a dar mais atenção às mesmas. No entanto, necessitam formação contínua para auxiliar a consolidar práticas mais adequadas.

O Quadro 2 apresenta a categoria *alimentação*, com as respostas dadas ao questionário e os dados de observação antes e depois do programa de educação.

Quadro 2 Apresentação dos dados relativos à alimentação, coletados nos questionários e observações realizadas antes e depois do programa de educação.

	Respostas	Observação pré	Observação pós
Providências	Conduzir crianças ao refeitório; Separar utensílios necessários – canecas, pratos, colheres, babador, sucos; colocar no cadeirão ou bebê-conforto – e alimentos.	BI e BII – colocavam os bebês no bebê-conforto e providenciam os utensílios. BIII – levavam bebês ao refeitório e os colocavam no cadeirão ou nas mesas com a cadeirinha.	BI e BII – colocavam os bebês no bebê-conforto e providenciam os utensílios. BIII – levavam bebês ao refeitório e os colocavam no cadeirão ou nas mesas com a cadeirinha.
Objetivos	Bem estar, alimentação, aprender a mastigar, conhece sabores, para treino de independência.	Cuidado alimentar, sendo que algumas vezes ensinavam a não se sujar.	Cuidado alimentar, sendo que algumas vezes ensinavam a não se sujar.

(continua)

	Respostas	Observação pré	Observação pós
Materiais	Pratos, colheres, copos, chucas com água/suco, mamadeiras. Bebê-conforto/ cadeirinhas.	Colher alumínio grande; Prato fundo de sopa; Bebê-conforto; Cadeirão; Cadeira e mesa.	Os materiais continuaram os mesmos, mas as ADE mostraram preocupação com relação às colheres de tamanho inadequado.
Espaço	Refeitório e a própria sala.	BI e BII – Bebês ficam na própria sala, no bebê-conforto. BIII – Bebês são colocados no cadeirão, mas não se alimentam sozinhos. As crianças maiores são colocados nas cadeirinhas com encosto e aproximadas da mesa, porém não se alimentam sozinhas.	BI e BII – Bebês ficam na própria sala, no bebê-conforto. BIII – Bebês são colocados no cadeirão, mas não se alimentam sozinhos. As crianças maiores são colocados nas cadeirinhas com encosto e aproximadas da mesa, porém não se alimentam sozinhas.
Instruções	Incentivos; instruções; conversas; por meio de músicas; para que ficassem sentadas e por meio de brincadeiras. Para algumas ADE, as instruções eram impossíveis de serem executadas.	Nenhuma.	As ADE davam o alimento na boca da criança e, mesmo as maiores, ficavam esperando a colher vir até a boca.
Participação das crianças	Participavam normalmente; com entusiasmo/alegria; com satisfação; choravam e tinham muito sono; tocavam a comida; se lambuzavam; degustavam e mastigavam bastante; eram estimuladas a se alimentarem sozinhas e participavam alimentando-se.	Passiva, recebem o alimento da profissional, diretamente na boca.	Passiva, recebem o alimento da profissional, diretamente na boca.

(continua)

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

	Respostas	Observação pré	Observação pós
Mudanças	<p>Para a maioria das ADE, nenhuma mudança era necessária.</p> <p>Para uma minoria, era necessário adequar e aumentar o horário e trocar as colheres adequadas.</p>	<p>Com relação a todas as salas, seria necessário mudar a colher, pois esta era muito grande e não cabe na boca dos bebês.</p> <p>BI e BII – os bebês deveriam ser retirados do bebê-conforto no momento da alimentação, porque a posição é muito ruim para a alimentação.</p> <p>BIII – deveria ser permitido para que as crianças se alimentassem sozinhas e deveriam ser colocados apoios para os pés das crianças enquanto elas ficam sentadas nas cadeirinhas.</p>	

Os resultados nos mostraram que há incoerência entre o que as profissionais colocaram no questionário sobre a alimentação e o que realmente acontece. Inúmeras vezes foram repetidas frases que diziam respeito a dar instruções à criança para se alimentar sozinha e na observação constatamos que isso não ocorre, provavelmente porque o tempo é corrido e são muitas crianças para alimentar.

Observamos ainda a inadequação do espaço usado para alimentar as crianças menores, assim como os materiais. A colher é grande para a boca dos bebês. A postura na qual ficam no bebê-conforto não propicia qualquer participação ativa da criança, pois pela angulação da cabeça apoiada, a pessoa que está dando a comida coloca a colher na boca da criança que não precisa se esforçar para buscá-la. A posição do bebê-conforto deitada auxilia a profissional, pois a criança não consegue ativar a musculatura anterior do corpo e não atrapalha, recebendo a comida passivamente. Há necessidade de revisão do uso do bebê-conforto, e ainda que seja usado, deve estar na posição sentada para que a criança mantenha o tronco ereto e participe mais ativamente da alimentação.

Não houve mudança nas atividades de alimentação após o programa de educação, sendo que algumas apenas manifestaram preocupação com o tamanho da colher.

O Quadro 3 revela os dados referentes às atividades de *higiene*.

Quadro 3 Apresentação dos dados relativos ao banho, coletados nos questionários e observações realizadas antes e depois do programa de educação.

	Respostas	Observação pré	Observação pós
Providências	Separam xampu; sabonete; toalha; roupas; pomada nos banheiros com cubas e chuveiros; deixavam os pertences da criança em ordem.	As mochilas eram separadas antes e, logo em seguida, as crianças eram levadas uma por vez até o banheiro e eram colocadas nas cubas.	As mochilas eram separadas antes e, logo em seguida, as crianças eram levadas uma por vez até o banheiro e eram colocadas nas cubas.
Objetivos	Higiene; bem estar; reconhecimento do corpo; aproximação com o adulto; conforto.	Limpeza dos bebês.	Limpeza dos bebês.
Materiais	Roupas; fralda; pomada; toalha; condicionador; xampu; sabonete; chuveiros e cubas.	Xampu; sabonete; toalha; fraldas; troca de roupa; pomada.	Xampu; sabonete; toalha; fraldas; troca de roupa; pomada.
Espaço	Banheiro, composto por: cuba; chuveiros, armários e trocadores.	Os banheiros tinham cubas com chuveiro.	Os banheiros tinham cubas com chuveiro.
Instruções	– Não eram dadas instruções. – Eram dadas informalmente, por meio de música também.	Nenhuma instrução era dada, as berçaristas davam banho e a criança era passiva todo o tempo. Apenas eram instruídas a não jogar água para os lados.	Nenhuma instrução era dada, as berçaristas davam banho e a criança era passiva todo o tempo. Apenas eram instruídas a não jogar água para os lados.
Participação das crianças	Para algumas das ADE, as crianças choravam muito; para outras, os bebês participavam com entusiasmo; de forma tranquila.	Passiva.	Passiva.

(continua)

	Respostas	Observação pré	Observação pós
Mudanças	As cubas precisariam de antiderrapantes; as bordas das cubas deveriam ser mais arredondadas; seria necessário aumentar quantidade de cubas e trocadores. Para outras ADE, não eram necessárias mudanças no local.	As profissionais precisariam incorporar no banho as noções de trocas posturais, principalmente para os pequenos. Propiciar maior autonomia para as crianças maiores, criando, inclusive, brincadeiras estruturadas para este momento.	

Em relação ao banho verificamos a diferença entre os objetivos definidos pelas profissionais no questionário, que enfatizam o cuidado, mas incorpora alguma aprendizagem (partes do corpo), e o que ocorre na prática. Novamente, a rotina juntamente com o número de crianças atendidas, são os fatores definidos como responsável por essa prática. É interessante ressaltar que muitas profissionais acreditam na eficiência da atividade, não só para o cuidado – higiene –, mas também como parte do processo educativo.

No entanto, observamos tanto antes como depois do programa de educação, que nos momentos do banho, algumas das profissionais se encontram no mesmo espaço, propiciando descontração e, muitas vezes, conversas que não tinham relação com a criança, ou seja, a atenção da pessoa não era direcionada à atividade. Em outros momentos, as profissionais conversavam sobre a criança, elogiando-a ou não, aspecto que também deve ser considerado na análise desta atividade. O programa de educação não proporcionou mudanças observáveis.

O mobiliário dos banheiros do berçário também não auxiliam, pois as cubas são fundas, dificultando segurar as crianças menores que, por questões de higiene, não podem sentar no fundo. As crianças maiores, que já possuem sustentação de tronco e ficam em pé com apoio, geralmente são colocadas para se segurar na beirada da cuba, facilitando o trabalho da profissional. O problema da qualidade dos ambientes das instituições de educação infantil tem sido foco de poucos estudos (BECKER, 2007; LIMA, BHERING, 2006; BONDIOLI, 2004; CAMPOS DE CARVALHO, 2003), mas que merecem destaque por influenciarem diretamente nas possibilidades de atividades a serem desenvolvidas com as crianças e, conseqüentemente na estimulação de seu desenvolvimento global (CAMPOS et al., 2011a).

Seria importante pensar como, diante da realidade existente, devem ser programadas as atividades de banho, que atitudes e comportamentos são esperados de quem executa esta atividade, o que pode ser feito neste tempo. Essa discussão não é simples, pois o banho é dado pelas ADE que não são professoras e precisam ser ouvidas e terem oportunidade para entender como a prática auxilia ou prejudica o desenvolvimento da criança. Ela deverá entender que toda a manipulação realizada com o bebê, principalmente até 12 meses de idade, irá contribuir ou não para a aquisição de padrões de postura e movimentos intencionais que auxiliarão à criança aprender sobre o mundo que a cerca – papel da escola.

O Quadro 4 apresenta os dados referentes ao *repouso*. O repouso foi a atividade com menor conflito entre as respostas dos questionários e as observações, realizadas principalmente em relação às mudanças posturais, ao posicionamento das crianças nos berços ou colchões e a instruções relacionadas à vestuário. As observações antes e depois do programa de educação não mostraram mudanças na rotina desta atividade.

Quadro 4 Apresentação dos dados relativos ao repouso, coletados nos questionários e observações realizadas antes e depois do programa de educação.

	Respostas	Observação pré	Observação pós
Providências	Arrumar os materiais: berço; colchões; bebê-conforto; música de ninar; tirar sapatos; sala escura; cobertores.	BI e BII – os bebês eram colocados nos bebês-confortos. BIII – os berços eram arrumados.	Mantidas as mesmas: BI e BII – os bebês eram colocados nos bebês-confortos. BIII – os berços eram arrumados.
Objetivos	Descanso das crianças; saúde; acordarem dispostas a realizar atividades.	Descanso da criança e descanso das profissionais.	Descanso da criança e descanso das profissionais.
Materiais	Colchão; berço; bebê-conforto; chupetas; paninhos; músicas; travesseiros; lençol; cobertor; almofada; ventilador.	Bebês-confortos, berços, cobertores, chupetas, música de ninar.	Bebês-confortos, berços, cobertores, chupetas, música de ninar.

(continua)

	Respostas	Observação pré	Observação pós
Espaço	Para as profissionais o espaço, ou seja, a sala era ampla. Os bebês eram colocados em berços, nos dormitórios ou nos bebês-confortos nas salas.	Sala com cortinas fechadas e com som baixinho.	Sala com cortinas fechadas e com som baixinho.
Instruções	<ul style="list-style-type: none"> – Não eram dadas instruções. – Por meio da música as crianças relaxavam. – Instruíam os bebês por meio de conversa/explicação de que era hora de dormir; que eram embaladas; que deveriam deitar e tirar os sapatos. 	Os bebês não recebiam nenhuma instrução. Eram colocadas dentro dos berços ou nos bebês-confortos para que dormissem.	Os bebês não recebiam nenhuma instrução. Eram colocadas dentro dos berços ou nos bebês-confortos para que dormissem.
Participação das crianças	As berçaristas disseram que as crianças recebiam cafuné/ carinho/massagem; que algumas crianças eram resistentes, agitadas, mas acalmavam e dormiam no final.	Passiva.	A participação das crianças continuou a ser passiva.
Mudanças	<ul style="list-style-type: none"> – Não sabem se precisa de mudanças (maioria). – Nenhuma mudança precisaria ser feita. – Necessidade de mais CD's de música de ninar. 	Os bebês não deveriam ser balançados com tanta força quando estão no bebê-conforto e não deveriam receber tapinhas com tanta força quando ficam deitados no berço, para dormirem.	

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Constatamos que muitas crianças, principalmente as menores, dormiam no bebê-conforto, em diferentes horários da rotina. É importante lembrar que quanto mais novo o bebê, mais ele dorme durante o dia. O bebê-conforto é um local que acomoda bem a criança (dependendo de seu tamanho e idade) e que pode ser usado para este fim, mas não permite que a criança se mexa para troca de postura, ou seja, tira a sua autonomia. No entanto, observamos que algumas atitudes das profissionais não são adequadas, como por exemplo, balançá-lo com força, principalmente se a criança está chorando. O movimento (do carrinho, do colo, do bebê-conforto) propicia que o sistema vestibular seja acionado provocando uma leve sonolência na criança, fato este que é sabido popularmente. No entanto, o movimento exagerado pode prejudicar a criança deixando-a tonta e obrigando-a a dormir. Acreditamos que é preciso que as profissionais entendam a relação entre o que fazem nas atividades e o que acontece no organismo da criança, propiciando atitudes mais intencionais e significativas.

A análise referente ao *vestuário* pode ser observada no Quadro 5. Novamente, na observação das atividades relativas ao vestuário, constatamos a automatização das tarefas, realizadas para satisfazer às necessidades da criança, sem o reconhecimento das possibilidades educacionais que propiciavam. A troca de roupa é necessária, principalmente para a criança de quatro a dezoito meses, sendo que, o momento propicia trocas posturais, nomeação de partes do corpo e possibilita que ela aprenda a se trocar sozinha. Quando a criança é estimulada a tirar uma meia, além da autonomia, de aprender uma parte do corpo ela deverá usar a oposição polegar-indicador, ou seja, treino de habilidades manuais importantes não só para as ações de autocuidado, mas também para pegar um brinquedo, um lápis e exploração manipulativa do ambiente.

Quadro 5 Apresentação dos dados relativos à troca de roupas, coletados nos questionários e observações realizadas antes e depois do programa de educação.

	Respostas	Observação pré	Observação pós
Providências	Pegar as bolsas com pertences; escolher roupa de acordo com temperatura e conforme a necessidade.	Pegar as bolsas das crianças, com as roupas.	Pegar as bolsas das crianças, com as roupas.

(continua)

	Respostas	Observação pré	Observação pós
Objetivos	Bem estar; desenvolvimento; higiene e conforto do bebê.	Trocar a criança quando ela estiver suja, após o banho, antes de ir embora, ou quando a temperatura modificar.	Trocar a criança quando ela estiver suja, após o banho, antes de ir embora, ou quando a temperatura modificar.
Materiais	Roupas; trocador; colchão; fraldas; pomada; xampu; sabonete; toalha; água e o banheiro.	Roupas; trocador; colchão no chão e fralda.	Roupas; trocador; colchão no chão e fralda.
Espaço	Nos trocadores ou cubas do banheiro ou na própria sala.	– Própria sala. – No banheiro, nos trocadores.	– Própria sala. – No banheiro, nos trocadores.
Instruções	– Não eram dadas instruções. – Chamar a criança pelo nome. – Eram fornecidas instruções por meio de conversas informais.	Nenhuma instrução era dada.	Nenhuma.
Participação das crianças	Normalmente prestam atenção, choram. Alguns ficam mais descontraídos, outros observam os movimentos de braços e pernas. Geralmente, são calmas e tranquilas.	Passiva.	Passiva.
Mudanças	De acordo com as profissionais, eram necessários trocadores na sala; menor número de alunos; mudanças na sala; cubas diferentes.	ADE precisariam ensinar as crianças a colocar os braços nas blusas, falar sobre as pernas, colocar o pé na meia, ou seja, ensinariam a autonomia às crianças. Em relação às crianças menores, ensinar as trocas posturais a partir das manipulações realizadas.	

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

As muitas atividades realizadas no berçário eram feitas de maneira rápida e ágil porque eram muitas crianças, com necessidades semelhantes relacionadas à faixa etária, mas também com diferenças decorrentes de serem sujeitos únicos. Com isso, durante a maioria das atividades (banho, as trocas de roupa, trocas posturais, repouso e alimentação), a criança participa pouco, sendo manuseada pelas ADE todo o tempo, independentemente de sua faixa etária e da aprendizagem a ser adquirida.

Esses resultados refletem a realidade do cotidiano da maioria das creches, nas quais as atividades de alimentação, higiene, vestuário e sono marcam a rotina. Esses dados foram encontrados por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) ao estudarem a qualidade da educação infantil brasileira, baseadas nos estudos publicados na área.

Quando consideramos as especificidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, cuidado e educação são indissociáveis, sendo necessário que as discussões e estudos se direcionem para o distanciamento entre discurso e prática e a necessária reflexão para que os avanços legais e sugeridos pelo conhecimento na área não se restrinjam ao papel e sejam efetivados. Além de elaborar currículos com conteúdos a serem dominados pela criança, sempre houve necessidade de formar o profissional com domínio de conhecimentos que favoreçam e enriqueçam as experiências proporcionadas nessas instituições (KUHLMANN JR., 1999). Strenzel (2001, p. 4) afirmou que “um maior conhecimento das crianças e das especificidades da faixa etária por parte dos professores poderia trazer contribuições ao trabalho pedagógico desenvolvido”.

Oliveira (2002, p. 48) propõe que a atividade educativa consista em uma “ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador”.

De Vitta (2004), ao falar em ação intencional do profissional na rotina da instituição, sugere o entendimento das atividades que são realizadas no berçário, ou seja, saber para que serve cada atividade da rotina, o objetivo a ser explorado. Segundo Vitta e Vitta (2012) não é uma proposta para mudar as atividades realizadas, mas entender como podem integrar o educar e o cuidar em seus objetivos. Para isso, há que se considerar a fase do desenvolvimento da criança.

A formação oferecida não modificou a rotina de atividades desenvolvidas no interior do berçário, pois como as próprias profissionais colocaram na avaliação

do programa de educação, a aplicação desses conhecimentos era difícil, principalmente por causa da rotina estabelecida no berçário. No entanto, auxiliou no aumento do conhecimento que as profissionais tinham sobre a prática junto à criança de quatro a vinte e quatro meses. Um exemplo disso, relaciona-se às mudanças posturais, pois observamos que as profissionais, que antes sequer reconheciam esta atividade, passaram a dar mais atenção às mesmas após o programa de educação. Depois do curso, as ADE apresentaram algumas mudanças de comportamento com relação à criança e puseram em prática o que puderam e o que a instituição permitia, no que diz respeito à interferência do tempo e espaço para realizar a atividade de forma adequada. Mostraram grande preocupação com o bem-estar das crianças e de si mesmas, mas evidenciaram não realizar todas as atividades de forma correta, limitadas pela grande quantidade de crianças, falta de profissionais e falta de tempo/espaço.

A formação oferecida não modificou a rotina de atividades desenvolvidas no interior do berçário, pois como as próprias profissionais colocaram na avaliação do programa de educação, a aplicação desses conhecimentos era difícil, principalmente por causa da rotina estabelecida no berçário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados nos mostraram que o programa cumpriu com seus objetivos e constatou que apenas um trabalho em educação baseado em troca de informações não se mostra efetivo na mudança das condutas das profissionais. Há necessidade da implementação de formação continuada em serviço, baseada na prática das profissionais e na realidade apresentada pelos berçários.

Além disso, há necessidade de maior produção de estudos sobre a creche e o berçário, de modo a discutir e analisar as várias facetas que compõem essa fase da educação, contribuindo com os profissionais que nela atuam. É importante que as secretarias municipais de educação, as instituições de educação infantil que tenham berçário e as Universidades se envolvam em atividades que contribuam com a produção de conhecimento na área e com soluções reais para as práticas instaladas, de modo a proporcionar melhoria na qualidade do atendimento à criança pequena.

A mudança de concepção sobre aspectos que compõem o funcionamento de espaços de educação infantil, assim como sua reestruturação, depende e exige a

participação de todos que se preocupam com uma educação que atenda, com qualidade, a todas as crianças.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. *Necessidades formativas de profissionais de educação infantil*. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 11 mar. 2002.

BALTIERI, L.; SANTOS, D. C. C.; GIBIM, N. C.; SOUZA, C. T.; BATISTELA, A. C. T.; TOLOCKA, R. E. Desempenho motor de lactentes frequentadores de berçários em creches públicas. *Rev. Paul. Pediatr*, n. 28, v. 3, p. 283-289, 2010.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BASSI, M. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 116-141, São Paulo, jan./abr. 2011.

BATISTA, R. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 11 mar. 2002.

BECKER, F. R. Early childhood education in Brazil: the obstacles to a successful experience. *Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez*, v. 5, n. 2, p. 515-537, juv. 2007.

BONDIOLI, A. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

CAMPOS, M. M.; BHERING, E. B.; ESPOSITO, Y. GIMENES, N.; VALLE, R.; UNBEHAUM, S. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, p. 15-33, São Paulo, jan./abr. 2011b.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; BHERING, E.; GIMENES, N.; ABUCHAM, B. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 20-54, São Paulo, jan./abr. 2011a.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n. 127, p. 87-128, São Paulo, jan./abr. 2006.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Pesquisas contextuais e seus desafios: uma contribuição a partir de investigações sobre arranjos espaciais em creches. *Estud. Psicol*, v. 8, n. 2, p. 289-297, Natal, ago. 2003.

CAVICCHIA, D. C. *O cotidiano da creche: um projeto pedagógico*. São Paulo: Loyola, 1993.

DE VITTA, F. C. F. *Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses*. 2004. 162f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

KAGAN, S. L. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 56-67, São Paulo, jan./abr. 2011.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. São Carlos: Editora da UFSCar; 1999. p. 51-65.

LIMA, A. B. R.; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 573-596, São Paulo, set./dez. 2006.

MACCHIAVERNI, L. M. L.; MONTEIRO ANTONIO, M. A. R. G.; PAZETTI, E. O. S. Programa de atenção integral às crianças das creches municipais de Paulínia – relato de uma experiência. *Rev. Bras. Saúde Esc.*, v. 1, n. 2, p. 21-25, abr. 1990.

MELLO, M. A. *A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e educação física*. 2001. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2001.

MORAES, F. T. *Trabalhando com a educação infantil*. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

OLIVEIRA, S. M. L. Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um papel junto à criança de 0 a 3 anos. *Em Aberto*, v. 18, n. 73, p. 89-97, Brasília, jul. 2001.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. *Educação infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRATES, C. S.; OLIVEIRA, M. S. Temas de saúde em instituições de educação infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 39-60.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. O ingresso e a adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicol. Reflex. Crit.*, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001.

RIZZO, G. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Orgs.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, v. 20, n. 3, p. 437-464, Brasília, jul./set. 2009.

SANTOS, M. O. V. A identidade da profissional de educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). *Perspectivas para educação infantil*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005. p. 87-101.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? Disponível em: <<http://www.anped.org.br/0707t.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2002.

SOUSA, A. M. C. *Educação infantil: uma proposta de gestão municipal*. Campinas: Papirus, 1996.

STRENZEL, G. R. *A contribuição das pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação: orientações pedagógicas para crianças de zero a três anos em creches*. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 11 mar. 2002.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A. Promoção do desenvolvimento da criança no contexto educacional: o berçário. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. *Inclusão escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 141-162.

ZANCONATO, M. Z. F. *Relação berçarista-criança: a teoria e a prática*. Bauru: EDUSC, 1996. (Cadernos de Divulgação Cultural, 47).

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

11

NARRATIVAS DOS PROFISSIONAIS SOBRE OS ESPAÇOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPECTATIVAS E DESAFIOS

Gilza Maria Zauhy Garms

Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

Marcilene Druzian Santos

Sabrina Santos Pinto

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: O artigo trata da relevância da organização dos espaços, nas instituições de educação infantil. Para tanto, apresenta o que recomendam os estudiosos e os documentos oficiais sobre o assunto. O tema é problematizado, a partir das narrativas de duas profissionais sobre os espaços e mobiliário disponibilizados nas instituições públicas de Educação Infantil e suas ações diante das dificuldades encontradas. O trabalho faz parte do projeto do Núcleo de Ensino da Unesp. O objetivo é fomentar a interlocução colaborativa, entre professores e gestores em exercício, alunos e professores da universidade, que contribua para a formação inicial e continuada. A intenção é qualificar as práticas educativas referentes ao cuidar e educar. Os relatos da rotina dos profissionais são objetos de investigação. As narrativas são utilizadas como metodologia de pesquisa e de desenvolvimento pessoal e profissional. Os relatos comprovam um descompasso entre a realidade dos espaços escolares das instituições com o que preconizam os documentos oficiais. A quantidade excessiva de crianças e a padronização dos espaços restringem as manifestações dos corpos, tornam a sala de aula um ambiente conflituoso e dificultam as explorações infantis. Diante desse contexto, os profissionais buscam alternativas e investem no seu processo de formação.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada; espaço escolar; narrativa; educação infantil.

O artigo apresenta uma reflexão sobre a organização dos espaços escolares, com base nas narrativas de duas profissionais da Educação, a respeito dos espaços, nas instituições públicas de Educação Infantil. O trabalho faz parte do projeto do Núcleo de Ensino da Unesp, intitulado “Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Infantil: relatos e diálogos sobre o cuidar e o educar”, que é vinculado ao grupo de pesquisa Formação de Professores de Educação Infantil (FOPREI) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/Unesp). O projeto tem como objetivo fomentar a

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

interlocução colaborativa entre professores e gestores em exercício, alunos da graduação e pós-graduação e professores da universidade, a qual contribua para a formação inicial e continuada dos profissionais, com o propósito de qualificar as práticas educativas referentes ao cuidar e educar, na Educação Infantil.

Os relatos da rotina dos profissionais são objetos de investigação. O uso das narrativas, como metodologia de pesquisa e de desenvolvimento pessoal e profissional, possibilita a valorização dos sujeitos. Ao exporem as suas experiências, os profissionais ressignificam as suas ações e provocam a troca de ideias, o enriquecimento crítico e reflexivo dos participantes. Os relatos fornecem o conhecimento das práticas educativas em curso na rede e despertam o interesse pela busca de soluções diante dos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Essa metodologia de pesquisa, de cunho qualitativo, é constituída de

[...] um texto em que o autor narra os acontecimentos de sua própria perspectiva, procurando apresentá-los como aqueles a que confere o status de mais importantes, ou interessantes no âmbito de sua existência, seja individual seja em determinado grupo. (MARÇAL; KLEIN; PINHEIRO; SADALLA; PRADO, 2009, p. 79)

Neste contexto, são valorizadas as experiências subjetivas dos relatores e discutidas alternativas que impliquem a tomada de decisão, visando à melhoria do ambiente escolar, o que contribui para a profissionalização docente.

Ao discutir a importância das narrativas, Cunha (1997, p. 2) conclui: “Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas idéias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”.

Segundo Freire (1996, p. 22), “[...] 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”. Nessa perspectiva, refletir sobre a atuação docente é um ato indispensável para quem exerce a profissão.

Por outro lado, Galvão pontua que a utilização da narrativa como processo de investigação possibilita aos pesquisadores “[...] aderir ao pensamento experiential do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos [...]” (2005, p. 343).

Com relação às narrativas, o projeto se apoia nos textos de Cunha (1997), Galvão (2005), Josso (2006) e Reis (2008). A fundamentação teórica sobre o espaço escolar está baseada na produção de Barbosa (2006), Barbosa e Horn (2001), Blanc e Janine (2012), Carvalho e Rubiano (2000), Edwards, Gandini e Forman (1999), Forneiro (1998), Foucault (2011), Frago e Escolano (1998), Guimarães (2009), Horn (2004), Kramer e Guimarães (2007), Kowaltowski (2011) e Zabalza (1998).

Os documentos oficiais também são fonte de consulta, como, por exemplo, *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006); *Crêditos para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009); *Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (2009) e os *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006).

Considerando a eficácia dos relatos disponibilizados pelo grupo FOPREI para a formação do professor, realizamos a reflexão sobre dois relatos, um deles de autoria de uma professora de Educação Infantil da rede municipal e o outro de um membro da equipe técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. As profissionais atuam no interior do Estado de São Paulo. Por uma questão ética são omitidos os nomes, sendo os relatos identificados respectivamente pelas letras A e B.

O artigo apresenta uma breve discussão a respeito da importância da organização do espaço na Educação Infantil, com destaque para o que recomendam os documentos oficiais sobre o assunto. A partir da análise dos relatos, abordamos a disposição dos espaços com que os professores estão se deparando, nas instituições de Educação Infantil, quais as suas implicações para o desenvolvimento da criança e discutimos a posição das profissionais diante das dificuldades encontradas.

A RELEVÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O espaço tem um papel de relevância para o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança. Os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* corroboram essa concepção, ao preconizarem que “[o]s ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo” (BRASIL, 2009b, p. 50).

A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação determina que se deve “[g]arantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural” (BRASIL, 2006b, p. 19).

De acordo com Forneiro (1998), o espaço é um elemento curricular, um fator de aprendizagem. Escolano, ao tratar da arquitetura escolar, também considera o espaço como um elemento do currículo. Para o autor, a arquitetura é concebida como “[...] um elemento do currículo invisível ou silencioso [...] elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende” (ESCOLANO, 1998, p. 45).

Forneiro (1998) distingue três etapas com relação à atuação dos professores em face da organização do espaço escolar:

Uma primeira etapa na qual o espaço aparecia e funcionava como uma variável dada diante da qual os professores(as) nada podiam fazer. A impossibilidade não era física ou legal, mas de cultura curricular: o espaço não era tomado como algo que fizesse parte das coisas que os professores(as) tivessem que manipular. Nesta primeira fase, o espaço é o lugar onde se ensina. Assim, a ação dos professores(as) era dirigida a adaptar-se, da melhor maneira possível, ao espaço no qual deviam atuar.

Uma segunda etapa na qual o espaço converte-se em um componente instrumental que o professor(a) altera da forma que achar conveniente para o desenvolvimento do trabalho formativo que deseja realizar. Faz parte do projeto de formação como elemento facilitador. Os professores(as) sabem que devem tomar decisões sobre tal componente curricular. Isso já representa um avanço notável.

Uma terceira etapa na qual o espaço passa a fazer parte substantiva do projeto formativo: transforma-se em uma das variáveis básicas do projeto. Essa terceira fase produziu-se fundamentalmente na etapa da Educação Infantil. O espaço já não é o lugar onde se trabalha, nem tampouco é somente um elemento facilitador, mas constitui um fator de aprendizagem. O espaço e os elementos que o configuram constituem, em si mesmos, recursos educativos e constam como tais do projeto de formação do professor(a). (FORNEIRO, 1998, p. 236-237)

Ao tratar do papel do professor em relação aos espaços, os *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para a Educação Infantil* enfatizam que

[...] ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, p. 8)

O espaço deve possuir uma organização que possibilite o desenvolvimento da autonomia, da interação, do brincar, de sorte a despertar na criança a curiosidade e a criatividade. A partir dele, podemos desvendar as concepções de quem o planejou:

O espaço é vida e desafio tanto para o professor quanto para as crianças. Estudá-lo, buscar conhecer o seu papel no contexto da educação infantil é uma necessidade iminente. Conforme concebido e disposto, ele pode ser ou não um ambiente onde a criança pode criar, imaginar e construir. Da mesma forma, ele pode ser ou não, para a criança, um lugar acolhedor e prazeroso onde ela possa brincar e sentir-se estimulada e feliz. (MOURA, 2009, p. 141)

O favorecimento da autonomia se concretiza por uma organização do espaço em que as crianças possam circular de maneira independente e segura, acessar o mobiliário e os materiais, podendo fazer escolhas e transformar os espaços de acordo com as suas preferências. Os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* abordam o planejamento do mobiliário tendo como princípio o incentivo da autonomia infantil:

O mobiliário deve ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, mas a preocupação com eles não deve impedir as explorações e iniciativas infantis. (BRASIL, 2009b, p. 50)

Forneiro (1998) chama a atenção para outros fatores importantes a serem considerados na organização dos espaços para a Educação Infantil, como, por exemplo, a estruturação por áreas de trabalho diversificadas, a sensibilidade estética e a diversidade corporal, que consiste em promover situações nas quais as crianças tenham a oportunidade de executar atividades que exijam diferentes posturas corporais, como correr, sentar, deitar.

Os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* levam em consideração a necessidade das crianças vivenciarem desafios corporais. O documento, ao tratar do relacionamento das crianças com o ambiente natural e social, faz o seguinte questionamento:

As professoras cotidianamente destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem desafios corporais? (BRASIL, 2009b, p. 41)

Nessa direção, os *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* advertem: “Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos” (BRASIL, 2009a, p. 13).

Outro aspecto importante é fomentar a noção de pertencimento e identidade, assim como promover a valorização da produção das crianças. Alguns estudiosos e os documentos oficiais defendem uma organização do espaço que privilegie a documentação dos trabalhos produzidos. É uma forma de reconhecimento das atividades desenvolvidas e de humanização do espaço. Kowaltowski destaca a importância “[...] de espaços de exposição de trabalhos de alunos, para que a população estudantil se sinta valorizada” (2011, p. 176).

Conforme os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*, os espaços “[...] devem proporcionar o registro e a divulgação dos projetos educativos desenvolvidos e das produções infantis” (BRASIL, 2009b, p. 50). Os *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* recomendam: “Alternar espaços-corredores com espaços-vivência [...] Esses espaços podem funcionar como local de divulgação de informações e exposição de trabalhos” (BRASIL, 2006a, p. 31).

Diante dessas considerações a respeito do espaço escolar, materializadas nos documentos oficiais, é natural que os profissionais tenham expectativas de encontrar nas instituições de Educação Infantil um espaço adequado, desafiador, um fator de aprendizagem. Contudo, a realidade é bem diferente.

O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COM QUE OS PROFISSIONAIS VÊM SE DEPARANDO?

O espaço não é apenas o elemento físico, mas perpassa as relações por ser parte delas. Assim, o espaço não é qualquer coisa pronta, mas que precisa ser ela-

borado, pensado como uma dimensão do trabalho pedagógico. Nessa ótica, defendemos a visão da criança como protagonista, coconstrutora do seu próprio conhecimento e não como alguém que fica à espera de viver o amanhã, definido pelo mundo adulto.

“Olhar”, portanto, a postura do educador que impera nas relações pedagógicas, que por sua vez, se traduz na organização do espaço da sala de aula, a qual se expressa em concepções ora centradas no professor, ora no coletivo das crianças e na interlocução entre eles, é o que narramos a seguir.

No que tange ao espaço da sala de aula, no primeiro relato, que descreve uma sala de aula do Maternal II, atendendo a 30 alunos e contando com dois professores, a profissional se deparou como uma sala assim descrita:

Tem quatro mesas, que cabem 16 crianças sentadas e nós temos trinta. No fundo a gente tem os armários: o meu armário, o armário da outra professora, o armário das educadoras e as duas estantes, no meu armário têm brinquedo, tem as coisas no dela também porque não cabe, então você tem que ir enfiando [...] E é assim, além de tudo a gente ainda tem os colchões na sala, eles dormem, e os colchões ficam na sala, então é um “Deus nos acuda” quando vão os 30. Têm as bolsas na parede, aí a gente arrasta a mesa, mas, não dá para arrastar muito, porque as crianças vão mexer, então tem que deixar uma distância para as bolsas, aí a gente tem que por 5 colchões e mais 5 e geralmente a gente põe 3 embaixo cruzando, só que aí qual é o problema? Se forem 13 colchões teoricamente cabem 26, mas e quando vão os 30? O que a gente faz? Aperta todo mundo. Nem que me arrumem mais colchões eu não tenho onde colocar, porque você não anda na sala. (Profissional A, 2013)

O relato da professora demonstra o descompasso da realidade com o que preconizam os documentos oficiais, a respeito do espaço escolar, como, por exemplo, os *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Esse documento estabelece o seguinte critério na avaliação das instituições de Educação Infantil: “Os prédios contam com espaço interno e externo adequado ao número de crianças atendidas e às necessidades de sua faixa etária” (BRASIL, 2009a, p. 35).

O relato permite constatar que se trata de um espaço inadequado para receber o número de crianças e que, provavelmente, não conta com conforto térmico e acústico. O espaço reduzido dificulta a disponibilização de mobiliários e mate-

riais capazes de desafiar as crianças, com o propósito de favorecer seu desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Diante desse contexto, como promover situações para que a criança vivencie desafios corporais num espaço de sala que não comporta nem mesmo a presença de todas as crianças matriculadas? Como favorecer a autonomia, criar áreas de trabalho diversificadas, possibilitar as “explorações e iniciativas infantis”?

Probst (2012, p. 2) manifesta a sua indignação perante a situações em que “[...] um corpo disposto, simplesmente, a receber a ação pedagógica, ou seja, um corpo sem direito à vontade própria, sem direito a desejos e sem necessidade de movimentos espontâneos, criadores de si e do mundo”. Para a autora, o corpo da criança “[...] não é cadáver, máquina ou objeto, mas espetáculo da vida, possibilidade de subjetividades, fluidez de movimentos, edifício das pulsões, desejos e afetos, é potencialidade criadora do mundo” (PROBST, 2012, p. 8).

O relato do membro da equipe técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação ressalta a padronização que existia nos espaços da sala de aula das instituições de Educação Infantil daquele município:

Então, a disposição do mobiliário seria [...] a grande maioria quando não enfileirados em carteira únicas, também em “U” ou em círculo, mas o que existia na sala de imobiliário era basicamente mesas, carteiras e a mesa do professor. [...] O armário fica no fundo da sala, na grande maioria, e quem tinha acesso a esse armário era somente o professor, ele era trancado ao final do dia, ali a professora guardava os materiais pedagógicos, os brinquedos. (Profissional B, 2013)

Percebemos, na fala das profissionais, a semelhança na disposição do mobiliário. Geralmente, as salas de aula estão organizadas com as crianças enfileiradas em “U”. O mobiliário é composto de carteiras, mesa do professor no local onde possa controlar todas as crianças e armários com acesso restrito aos profissionais. Infelizmente, essa situação não diz respeito apenas a esses relatos:

Em muitas observações realizadas em instituições de educação infantil, percebo que sempre existe um “lugar nobre” destinado a mesas e cadeiras, ao quadro de giz, o que legitima o estar sentado, estar desenhando, pintando, recortando, cada criança com seu lápis, suas tintas, sua tesoura. Geralmente essa é a organização do espaço de uma sala quadrada ou retangular, onde as mesas ocupam o lugar central e, encostados na parede, os livros (quando existem), a prateleira de jogos, os brinquedos da “casinha”, o local para dependurar trabalhos e mochilas. (HORN, 2004, p. 27)

A padronização das carteiras organizadas em fileiras ainda é encontrada nas instituições de Educação Infantil. Essa organização propicia o disciplinamento dos corpos e a vigilância constante, como explicita Foucault (2011), ao abordar os corpos dóceis. É uma organização que restringe os movimentos corporais e dificulta as relações interpessoais. São significativas as observações de Garcia (2002, p. 15), ao comentar sobre os corpos:

[...] silenciados por práticas autoritárias; corpos contidos em uniformes, presos em formas, em carteiras, em horários e normas, impedidos de se movimentar na sala de aula, impedidos até de ir ao banheiro quando sentem necessidade [...]; corpos tornados invisíveis [...]; corpos que falam, que denunciam, que dizem tantas coisas incompreendidas por quem só sabe ler o instituído [...].

Probst (2012, p. 6) problematiza as consequências dessa organização espacial:

Acreditamos que a instituição escolar baseada na lógica disciplinar, exemplificada no [...] esquadramento dos espaços, enclausuramento e enfileiramento dos corpos e dispositivos de vigilância, depaupera as potencialidades da criança. Essa lógica arrasta a criança para um mundo idealizado, cheio de cobranças, normas, padrões de condutas e punições que aprisionam o ser-criança, restringindo as manifestações de seu corpo, sentimento, desejos e necessidades em detrimento do estabelecimento da ordem.

Um grande desafio para o professor é ambientar 30 crianças de Maternal II, já que, “[...] grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos” (FARIA, 2003, p. 70).

Assinala Forneiro (1998 apud COSTA; BARRETO; LORETO, p. 2):

[...] o termo espaço, no tocante às instituições de educação, refere-se ao espaço físico, ou seja, os locais para atividades caracterizados pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que são estabelecidas no mesmo (afetos, relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, crianças e sociedade).

Nesse sentido, é necessário que a criança interaja com o espaço, estabeleça relações com as outras crianças e com os adultos, seja desafiada e encorajada a

superar os seus desafios; na verdade, precisa senti-lo como um ambiente receptivo, acolhedor, estabelecendo elos afetivos com o espaço e as pessoas.

Entretanto, a quantidade excessiva de crianças torna a sala de aula um local conflituoso e desorganizado.

[...] é muito complicado trabalhar comportamento com 30 dentro da sala, [...] você tem que adaptar, tem dia que você tem meia hora para fazer sua atividade e tem 15, como vai fazer em meia hora uma atividade com 15? Individualmente não dá, então tudo, se você falar, pedagogicamente é horrível! [...] existe conflito, existe é obvio que existe, ainda mais entre trinta, existe muito conflito. (Profissional A, 2013)

Inúmeros desafios surgem no contexto vivido: como proceder para que a criança construa elos afetivos com o espaço, sinta-se segura e protegida? Quais as atitudes do profissional, no sentido de a criança elaborar significações pessoais, tornar o ambiente mais humanizado e personalizado? Como tornar o espaço aconchegante, atrativo e favorecer a socialização? Como organizá-lo para favorecer interações entre as crianças e, ao mesmo tempo, propiciar momentos de privacidade? Como propiciar o “[...] desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo?”, como afirmam os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b, p. 50).

A POSIÇÃO DOS PROFISSIONAIS DIANTE DESSAS DIFICULDADES

[...] a escola foi construída em cima de um prédio, desviaram o rio e construíram a escola em cima deste desvio, então, por exemplo, o dia que chove, o dia que está chovendo você não usa a quadra, o parque está caótico, precisava de um parque novo, não dá para usar o parque, a última vez que eu fui a minha criança se machucou e eu falei: “Agora que eu não vou mesmo”. O parque não está em condições para qualquer turma usar, tem alguns brinquedos que a gente não deixa chegar perto, o escorregador, ele é reto, não tem nenhuma curvaturinha para a criança, eu não sou louca de colocar alguém aí, pois machucaria. (Profissional A, 2013)

O ambiente escolar descrito prejudica o trabalho de qualquer professor. Encontramos, no relato da Profissional A, não apenas uma sala de aula inadequada, porém, uma instituição desprovida de espaços que colaborem para o desenvolvimento integral da criança. Quando a professora ressalta que “[...] a gente tenta

fazer o possível... mas a estrutura, você olha e diz: “Não tem como ir além disso” (Profissional A, 2013), ela demonstra que as condições as quais lhe foram concedidas limitaram o seu trabalho, trouxeram angústia e desânimo profissional. E, além de espaços inadequados, ela se deparou com uma sala de Maternal II com duas professoras e 30 crianças:

Então, a gente vai fazendo o que é possível, [...] no primeiro semestre que eu praticamente não saí, a gente testou de tudo, aí fazia a roda no corredor, eu ia lá para o canto onde acabou as salas [...], qualquer coisa que acontecia no corredor, todo mundo virava, então você perde, não dá, você precisa de um espaço só você e eles e você não tem, então a gente testou roda fora, a gente testou um dia faz roda outro dia não faz, a gente testou de tudo um pouco, aí dentro da realidade que a gente tinha, a gente acaba se rendendo à única coisa que aguenta. (Profissional A, 2013)

O relato reproduzido demonstra que a forma de brincar e de interagir das crianças era, de certa maneira, impedida em parte por fatores tais como a falta de espaço, ocupado por excesso de crianças, mesas e cadeiras e brinquedos sucateados. O papel da professora era desenvolvido de maneira adultocêntrica, o que, de certa forma, dificultava ações, por parte das crianças, que as ajudassem na elaboração de seus saberes.

No segundo relato, além de abordar sobre como os professores encontram a organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil, apresenta o trabalho realizado pela equipe técnica da Secretaria visando a reorganizar esses espaços.

Em 2010 foi implantado um projeto “fazer em cantos”, então mediante a todas essas angústias, inquietações, “porque deve ser assim, porque sempre foi assim” houve uma reunião de alguns membros da equipe da secretaria de algumas escolas também, gestores, diretores, diretor, coordenador, professor, funcionários para repensar sobre tudo isso.

Essa reformulação do espaço não está voltada somente para a sala de aula, mas todo o espaço da instituição, espaço externo, refeitório, banheiro, então quatro escolas que deram início.

[...] começamos a estudar, a pensar a fazer grupos de formação mais próximos, grupos de estudo semanal, discutir qual era a necessidade do professor, do gestor, ouvir a opinião da equipe da secretaria e implantamos essa proposta. (Profissional B, 2013)

As angústias e inquietações desses profissionais os forçaram a trabalhar em equipe para alcançar alternativas que solucionassem ou minimizassem os problemas advindos da padronização da organização dos espaços, nessas instituições. Encontramos, nesse trecho, o educador reflexivo, aquele que não se entrega diante das dificuldades, que concebe a sua formação docente como um processo inacabado, um processo de aprimoramento contínuo.

Houve uma transformação de todo o ambiente escolar, de sorte que as crianças passaram a ser vistas como indivíduos ativos, com a possibilidade “[...] de escolher o que fazer naquele momento e naquele espaço”, e os cantos foram construídos de acordo com suas necessidades e desejos (Profissional B, 2013):

[...] a organização dos cantos [...] foi feita pelas crianças, organizada pelas crianças.

[...] eles levam objetos de casa, como também no início do ano eles elaboram uma lista sobre os cantos que eles gostariam e os materiais necessários para a elaboração desses cantos. Então, eles organizam a lista, a professora é a escriba nesse momento, eles vão até a diretora solicitam essa compra.

[...] Os espaços externos também sofreram algumas alterações, também com interferência, interferência pedagógica, o pátio, o parque, o refeitório, o banheiro.

Uma outra preocupação do grupo foi com a exposição das produções das crianças. Para tanto, elaboraram “[...] um varal que as professoras, nós colocávamos as atividades das crianças, um por criança [...]” (Profissional B, 2013). Essa iniciativa é relevante, para que a criança se sinta como protagonista do seu fazer, condição necessária para a construção da sua inteligência intelectual e moral.

Constatamos, no relato da Profissional B, que o protagonismo infantil foi elemento gerador de pensar mudanças na organização do espaço, sua delimitação por cantos, o que permitiu a descentração do papel do professor e uma maior autonomia por parte das crianças.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esses dois relatos de realidades distintas, porém, com pontos em comum, nos mostraram que os profissionais da Educação Infantil estão se deparando com espaços inadequados, padronizados, caracterizados por organizações disciplinares e autoritárias. Tais espaços limitam o trabalho do professor, não oferecem

condições para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da curiosidade, implicam ambientes conflituosos e muitas vezes abrigam uma quantidade excessiva de alunos.

Todos os profissionais devem estar cientes de que esta é a realidade com que muitos deles irão se deparar, por isso, é indispensável que considerem sua formação profissional como um processo que não termina junto com a graduação, mas se estende ao longo de toda a atuação docente. Por conseguinte, refletir sobre a atuação, identificar os problemas advindos da realidade e formas de solucioná-los tornam-se requisitos fundamentais para a capacitação docente.

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigurosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (FREIRE, 1996, p. 22)

Os profissionais devem ser movidos por atitudes criativas e transformadoras. E isso deve acontecer quando ele enfrenta uma sala de aula cujo espaço possui uma organização desprovida de condições de se realizar um trabalho que considera a criança um ser ativo e autônomo. Mesmo sozinho, o professor é capaz de realizar algumas transformações, já que a sala de aula é de sua responsabilidade. Porém, quando pensamos na transformação de todo o espaço da instituição, é necessário que exista um trabalho em equipe, assim como aconteceu no segundo relato.

Logo, não existe um único fator determinante na transformação da prática pedagógica do professor. A rigor, é um trabalho permanente de formação, o qual, por meio do entrelaçamento das ações protagonizadas pelas crianças, pelos professores e pelas intervenções dos que coordenam, torna possível pensar e efetivar de fato e de direito uma Educação Infantil de qualidade para as meninas e os meninos menores de seis anos de idade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC, SEB, 2009a.

____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indicadores da qualidade na educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23 n. 1-2, jan./dez. 1997.

ESCOLANO A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-57.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. (Org.). *Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 67-100.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: COSTA, B.; BARRETO, M. L. M.; LORETO, M. D. S. *Ambiente Físico em instituições de Educação Infantil: A Importância de Ouvir as Crianças na Avaliação de Políticas Públicas Destinadas à Infância*. In: SEMINÁRIO POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA, III. 2010. Disponível em: <http://www.interativadesignba.com.br/III_SPSC/arquivos/sessao7/193.pdf>. Acesso em: maio 2014.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, R. L. (Org.). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HORN, M. G. S. *Sabores, Cores, Sons e Aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

MARÇAL, M.; KLEIN, E. S.; PINHEIRO, M. A. M.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. T. *Escritas de Professores: trilhas narrativas para tornar-se um professor-pesquisador. Olhar de Professor*, 2009. p. 75-94. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68412833004>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

MOURA, M. C. *Organização do espaço no contexto da educação infantil de qualidade*. Disponível em: <file:///C:/Users/Master/Downloads/3449-12681-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 19 ago. 2014.

PROBST, M. *A criança entre dois mundos – mundo disciplinar e mundo rizomático*. Uniaselvi. In: ANPED-SUL, IX, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/613/295>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

12

PARCERIA UNIVERSIDADE – ESCOLA PÚBLICA: EM BUSCA DA MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO NAS ESCOLAS ESTADUAIS CONSIDERADAS PRIORITÁRIAS

Maria Izaura Cação

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: Mediante pesquisa participante em escola estadual considerada prioritária, visamos contribuir para a melhoria dos seus indicadores de qualidade por meio de trabalho coletivo envolvendo os atores educacionais, buscando auxiliar a construção da identidade escolar e do projeto político-pedagógico (PPP). O texto aborda referenciais teóricos da investigação, processo de trabalho e algumas conclusões. Partindo do conceito de qualidade técnica e política, discutimos reformas educacionais de teor neoliberal efetuadas no Estado de São Paulo; políticas curriculares em curso; políticas de carreira docente e relevância das avaliações externas para o direcionamento das iniciativas estatais. Contextualizando a pesquisa, abordamos o IDEB e suas repercussões na escola pública paulista; qualidade de ensino; papel do PPP para a construção da escola de qualidade; suas vinculações com o currículo; Currículo Oficial do Estado de São Paulo e suas implicações para a organização escolar. Por fim, analisamos avanços e percalços para atuar com a escola parceira e possíveis conclusões do processo. Ao definir para si e sua comunidade escolar uma identidade, um conjunto orientador de princípios e normas a iluminar a ação pedagógica cotidiana, consideramos que a escola parceira propicia aos alunos a ampliação dos conhecimentos e de sua própria identidade como sujeitos.

Palavras-chave: Qualidade da educação; identidade; currículo e projeto político-pedagógico.

INTRODUÇÃO

Considerando os indicadores das avaliações institucionais, Saesp e, sobretudo o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹ – das séries finais

1 Segundo o portal do MEC, Ministério da Educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o

do Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais do Estado e São Paulo entre 2007 e 2011, levando em conta crescimento, metas atingidas e componentes de fluxo e aprendizado, as escolas da rede estadual de ensino que obtiveram índices abaixo da referência prevista foram avaliadas pela Secretaria de Estado da Educação – SEE/SP/SP, num primeiro momento, como “vulneráveis” e, posteriormente *prioritárias*. A média das medições efetuadas em 2007, 2009 e 2011, no Estado, apontam os índices IDEB de 4.7, 4.5 e 5.4, respectivamente, para as metas projetadas: 2007: 4.6; 2009: 4.9 e 2011: 5.3. Entretanto, grande número de escolas estaduais ficou aquém da média, exigindo maior atenção por parte da SEE/SP.

Mesmo tendo denominado estas escolas como *vulneráveis*,² o próprio estado considera que a qualidade da educação não pode ser aferida apenas por um índice, Assim a busca pela qualidade na educação

[...] deve superar, e muito, os resultados das avaliações oficiais. Para tanto, os obstáculos devem ser enfrentados a partir de uma gestão participativa, de uma qualificação e valorização dos profissionais da escola e de uma equalização na oferta de oportunidades. Incluem-se aqui as condições socioeconômicas e culturais, como as referentes à raça e etnia, e à inclusão de alunos com deficiência. Políticas e práticas em municípios brasileiros dão conta de enfrentamento e superação com sucesso desses desafios. (BRASIL, 2011, p. 3)

Falar em educação de qualidade não pode restringir-se aos resultados dos múltiplos processos de avaliações externas, assim, a equipe responsável pela proposta de projeto Unesp/SEE/SP-SP considera que esses índices possibilitam “indicar a posição de uma escola comparativamente a outras [...], para que se busquem ações capazes de melhorar o desempenho futuro” (Prograd, 2011, p. 7). Isto, porém, se configura como

aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Este índice é medido a cada dois anos com o objetivo de que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos (<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>).

2 Em 2011, esta foi a denominação conferida, pela SEE/SP, às escolas cujos índices de desempenho, por quaisquer motivos, não foram compatíveis com o escore fixado. Atualmente, são consideradas *prioritárias*.

[...] insuficiente, se não for acompanhado de um aprofundamento das reais causas do bom ou mau resultado. Neste sentido, o conceito de qualidade deve ser o ponto de partida de um trabalho que se pretende capaz de buscar novos padrões de desempenho dos alunos. (idem)

Mas, qual seria nosso conceito de qualidade? O que caracterizaria uma escola de qualidade? Como contribuir para a busca pela educação pública de qualidade? Temos clareza de que não se trata apenas do acesso das camadas populares à escola, direito já conquistado, mas insuficiente e ainda distante do ideal de formação do cidadão. A qualidade da escola envolve duas dimensões indissociáveis: *técnica e política*, ao focar-se nos instrumentos, métodos e técnicas, refere-se à “habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios” (DEMO, 1994, p. 14). Já a sua dimensão política volta-se para os fins educacionais, às finalidades da ação educativa, aos valores e saberes, aos conteúdos, configurando-se como condição essencial para a participação.

Compreende-se como uma escola de qualidade a que foca o processo de ensino e de aprendizagem. Estimula o diálogo com atividades participativas, ressaltando a convivência com a diversidade, dando instrumentos e conduzindo os alunos para a capacidade crítica, comunitária, solidária e pensamento autônomo; inserindo-os no cotidiano das questões sociais de cada momento histórico num universo cultural mais amplo. Assim, a escola que se compromete com um ensino de qualidade deve encorajar os alunos a pensar ativa, crítica e autonomamente, ou seja, levá-los a aprender mais do que se fossem conduzidos a obter apenas algumas competências. Deve, ao voltar-se para o processo de ensino e de aprendizagem, focar a compreensão dos processos tecnológicos e sociais de produção no atual estágio do sistema capitalista, a organização do trabalho e estimular o diálogo através de aulas participativas, trabalhos e atividades diferenciadas.

Análises qualitativas têm demonstrado que as escolas bem sucedidas possuem uma atmosfera de encorajamento, altas exigências, tratamento pessoal, liderança da direção e do corpo docente, cordialidade, disciplina, relações mais próximas com a família e alunos, e, em parte como consequência disto, apoio dos pais (GOMES, 2005). Ambiente democrático, certo grau de consenso entre os docentes, grande interesse pelos alunos, foco nas atividades educacionais, acompanhamento e avaliações constantes seriam, dessa forma, atributos e indicadores de uma escola efetiva e, portanto, de qualidade.

Tendo como horizonte que a finalidade da escola é formar um novo cidadão, com capacidade para inserir-se de forma crítica e transformadora na sociedade em que vive, a finalidade da escola é possibilitar que os alunos “adquiram conhecimentos da ciência e da tecnologia, desenvolvam as habilidades para operá-los, revê-los, transformá-los e redirecioná-los em sociedade e as atitudes sociais – cooperação, solidariedade, ética [...]” (PIMENTA, 1993, p. 79). O que significa, no limite, colocar os avanços da civilização no sentido de humanizar a sociedade.

Para construir esse novo, entretanto, a escola, ao planejar suas atividades e se planejar internamente, deve rever sua organização, suas posturas diante do processo educativo, sua relação com os alunos, seus pais e com a sociedade, bem como sua forma de organizar o trabalho que se desenvolve no seu interior. Esta nova maneira de ser da escola precisa ser construída a partir do já existente, das condições dadas, pelos profissionais da educação, aí compreendidos os não docentes, pelos alunos e pelas famílias.

Dentre as diferentes formas de conceber a qualidade da educação enfatiza-se a teoria e prática de uma concepção de qualidade da escola com base na *qualidade do seu projeto político-pedagógico* (PPP). A própria escola define o seu modelo ao construir a sua autonomia. Gadotti (1994) refere-se a essa perspectiva como *dialética integradora*, ao defender a tese de que a educação escolar ganha qualidade na medida em que faz aliança com o não-escolar.

PAPEL DO PPP PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE QUALIDADE

A Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), visou descentralizar o sistema educacional e conferir maior autonomia a estados, municípios e escolas, atribuindo ao coletivo escolar a responsabilidade da elaboração do PPP na busca da qualidade de ensino.

Este se configura como ação intencional, compromisso *sócio-político* no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, *pedagógico* no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para que estas cumpram seus propósitos e sua intencionalidade. Nesse sentido, a escola, em última instância, é responsável pela construção, execução e avaliação do trabalho que se desenvolve em seu interior, pois toda e qualquer ação desenvolvida pela escola tem caráter pedagógico, ainda que seus agentes disso não tenham consciência. Esta não é uma tarefa simples, porém, é a melhor

forma de a escola não se perder e se desviar dos seus objetivos em meio a tantas dificuldades do cotidiano.

Antes de pensar o PPP, o currículo e o trabalho docente em suas vinculações, é preciso considerar o fato de que a escola pública não é algo já dado, pronto e acabado, mas fruto de relações sociais, da prática social de grupos e de classes e, portanto, em constante construção e reconstrução, podendo, desse modo, ser transformada. Como instituição concreta e socialmente construída, a escola é

[...] uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – entre as quais a abstrata vontade estadual pode ser absorvida ou ignorada, encadeada ou recriada em forma particular, deixando margens variáveis para uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, enfim, que é necessário conhecer, porque ela constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real das novas alternativas, tanto pedagógicas, como políticas. (ROCKELL; EZPELETA, 1985, p. 106)

Nesse processo de construção/reconstrução da escola, concretamente considerada, assumem papel fundamental o projeto político-pedagógico e o currículo, como construções coletivas a emergirem das prioridades, necessidades e expectativas do conjunto dos agentes escolares – gestores, docentes, alunos, funcionários e comunidade.

Entretanto, para abordar as correlações entre currículo e projeto político-pedagógico é preciso, inicialmente, recorrer ao significado mais corrente de ambos. Etimologicamente o vocábulo currículo origina-se do latim *currere* – caminho, jornada, trajetória, percurso a ser seguido – e encerra duas ideias essenciais: a de sequência ordenada e a noção de totalidade de estudos, o que explica modernamente o significado de currículo referir-se à organização das experiências educativas (SILVA, 1999).

Compreender o que vem a ser o PPP remete-nos ao conceito de *planejamento* e ao ato de planejar: ação ou efeito de planejar; plano de trabalho pormenorizado; ato de projetar um trabalho; determinação de objetivos ou metas de um empreendimento, como também da coordenação dos meios e recursos para atingi-los. O planejar faz parte da condição humana, nos atos e coisas mínimas do dia a dia estão presentes atos de planejamento, pois a intencionalidade é uma característica da ação humana. Ora, se todo ato de planejar é uma atividade intencio-

nal, a exigir que sejam projetados fins e estabelecidos meios para atingir as finalidades propostas, significa que, na origem desse ato, fazemos escolhas, e estas pressupõem valores, opções filosóficas e ideológicas, ainda que inconscientes, o que nos leva à conclusão de que nenhum ato é neutro, isento de valor, mas ideologicamente comprometido. Todas as nossas ações embasam-se em juízos de valor sobre o mundo, a natureza, a sociedade atual e a que queremos ver construída, o futuro, as relações interpessoais, nossas vivências. Ou seja, ao agir, tomamos posição diante do que nos rodeia.

A partir da promulgação da LDB, cabem à escola, dentre outras funções, incumbir-se de: elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar o pessoal, os recursos materiais e financeiros; prover os meios necessários à recuperação dos alunos com menor rendimento e articular-se com as famílias e a comunidade, mediante mecanismos de integração da sociedade com a escola (SAVIANI, 1997).

No entanto, a variedade terminológica do termo utilizada nesta lei e em dispositivos legais posteriores ocasiona certa dificuldade ao pleno entendimento do que vem a ser esse conceito.³ Desse modo, *projeto político-pedagógico*, *proposta educacional*, *projeto pedagógico*, *projeto educativo*, *plano de gestão* ou qualquer outra denominação conferida por diferentes sistemas de ensino refere-se à organização do trabalho pedagógico da escola em sua totalidade, à materialização do currículo enquanto fazer coletivo e comprometido com os educandos, em sua função de transmissão e assimilação do saber historicamente produzido e acumulado.

Assim, refletir sobre a construção do currículo e do PPP significa visualizá-los intrínseca e umbilicalmente ligados numa relação de interdependência. Currículo não é apenas um conceito, mas construção social, um modo de orientar e organizar as práticas educativas corporificadas no PPP. Itinerário formativo, organização e articulação interna de um de um curso de estudos no seu conjunto

3 Consideramos que a denominação *Projeto Político-Pedagógico* expressa com maior organicidade, visão totalizante e totalizadora o trabalho desenvolvido pela escola, ao traçar seus rumos; sua política; sua visão de mundo, de homem, de sociedade, da educação; seus princípios norteadores; seus objetivos; sua identidade; suas metas e ações. *Político*, ao partir de uma visão de mundo, de sociedade, da organização social que é a escola e do tipo de homem que ela quer formar. Simultaneamente é *pedagógico* ao definir as ações educativas consideradas, pelo coletivo escolar, necessárias e viáveis para mudar a realidade, responder com qualidade de ensino aos reclamos e anseios da comunidade (CAÇÃO, 2007).

confere organicidade, sentido e o horizonte a ser atingido pela totalidade dos agentes educacionais, ao considerar as finalidades da educação, a filosofia e objetivos da escola (PONTECORVO, 1985; GRUNDY, 1987; SACRISTÁN, 2000).

Dada à complexidade da ação educacional e das condições em que se processam as práticas educativas é relevante abordar a totalidade da ação institucional escolar em suas interdependentes e complexas inter-relações que envolvem relações de poder e de classes; gestão democrática; construção do currículo e do projeto político-pedagógico como exercício de autonomia e construção da identidade escolar; além das relações escola-família-comunidade, uma vez que as contradições da sociedade capitalista se manifestam no cotidiano do trabalho desenvolvido pelo conjunto dos agentes educacionais, sobretudo nas salas de aula.

Como os elementos constitutivos do PPP são mutáveis de ano para ano ou mesmo no decorrer de um mesmo ano letivo, o projeto não é um produto acabado, pronto, mas em construção. Reveste-se, então, de um caráter processual, de incompletude, sendo, concomitantemente, produto e processo, por isso, não se encerra na redação de um documento exigido pelas instâncias superiores do sistema de ensino. Esta redação é sempre provisória, fruto de um determinado momento vivido pela organização escolar. Assim, o processo de reflexão sobre a prática cotidiana, que deve acompanhar a práxis educacional, prossegue pelos anos letivos de vigência do projeto, visando à consecução de ações compromissadas e coerentes com os princípios norteadores eleitos pela comunidade escolar, nos períodos de planejamento e replanejamento anuais.

Revelando os modos de pensar e agir dos atores e agentes educacionais: professores, equipe diretiva, coordenação, alunos e pais, expressa a cultura da escola e, ao mesmo tempo, contribui para transformá-la. Assim, todo projeto pressupõe rupturas com o presente

[...] e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579)

Entendemos, desse modo, o PPP como um plano de desenvolvimento da instituição de ensino, sistematização do processo de planejamento participativo,

nunca acabado. Tem como papel definir todo trabalho educacional, a fim de solucionar os problemas e melhorar a qualidade do ensino. Segundo este ponto de vista, inscreve-se numa visão conjunta em que se articulam tanto a intencionalidade como a possibilidade de sua efetivação, ou seja, deve ser exequível e coletivamente assumido pelos agentes e atores educativos: gestores; docentes; funcionários administrativos e de apoio; discentes; pais e comunidade. Neste momento, percebe-se a verdadeira *práxis* ocorrer. Na renovação do PPP a equipe escolar reflete sobre o documento anterior, avalia quais ações deram certo, quais não, que objetivos não foram alcançados e, a partir dessas respostas, analisa “[...] crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo” (VEIGA, 2003, p. 9). Neste contexto, o PPP assume relevância, tendo como principal papel transformar a escola pública em uma escola de qualidade e cidadã, proporcionando o crescimento pessoal, político e social dos alunos.

CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO vs. PPP

Para abordar a trama envolvida na construção de um PPP de qualidade e comprometido com a comunidade servida pela escola pública estadual, não podemos fugir da temática do currículo hoje, nesta e desta escola pública.

Fruto da recente reforma curricular de cunho neoliberal e neoconservador, empreendida pela SEE/SP/SP, a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, atualmente *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*, faz parte de um conjunto de medidas adotadas pelo governo Serra com relação à educação básica, que alteraram o cotidiano das escolas públicas estaduais a partir de 2008, com o lançamento do programa “*São Paulo faz escola*”. Assim, como parte dessa política educacional assumida pelo governo estadual, a reforma curricular integra o *PQE – Programa de Qualidade na Escola* (SÃO PAULO, 2009).

Este pode ser considerado reflexo das reformas educativas emanadas de governos que se regem pelos princípios do Banco Mundial e de outros organismos internacionais, pautadas nos pressupostos da globalização econômica, sob a égide do capital, mediante adoção de políticas intensificadas a partir dos três últimos decênios do século XX e que transcendem os limites geográficos entre as nações.

Semelhantemente a outros países, o Brasil e, sobretudo, o Estado de São Paulo empreendem reformas educacionais visando “ajustar” a escola à nova conjun-

tura do processo de acumulação capitalista; às novas demandas da economia, da cultura, da sociedade cada vez mais midiática, hedonista e imediatista. Dentre os pressupostos norteadores comuns a essas reformas, destacam-se: adoção de currículos nacionais, cujos parâmetros direcionam os critérios avaliativos; introdução de mecanismos de mercado, como a premiação das escolas por “produtividade” e o estabelecimento da competitividade entre as organizações escolares e entre os docentes, uma vez que critérios de promoção na carreira e de aumentos salariais baseiam-se em metas predeterminadas, gerando a pulverização e fragilização da representatividade da categoria docente, enquanto incentivam-se, via discurso oficial, a descentralização, gestão democrática e participação da comunidade. Relativiza-se o papel do estado, redirecionando-o, como condição para a eficiência e produtividade; estimulam-se escolas cooperativas, parcerias público-privado, na gestão e financiamento do ensino, mediante, inclusive, a criação jurídica do “público não estatal” e implantam-se os sistemas de avaliação externa do ensino.

No bojo desse processo, a SEE/SP/SP investiu contra a autonomia das escolas, no intuito de fomentar o desenvolvimento curricular; centralizou as decisões curriculares, ainda que afirme o contrário, e enfatizou os resultados das avaliações em larga escala, um dos princípios estruturantes para a concretização das reformas educacionais, como critério para aferição da qualidade da escola, do ensino e do trabalho docente.

Do nosso ponto de vista, importa refletir sobre a forma pela qual as inovações e/ou reformas educativas afetam e como o fazem na construção cotidiana do currículo das escolas públicas, considerando que reforma ou inovação não se configuram em políticas educacionais, mas em mediação para a efetivação das mesmas.

Em nenhum período da história da educação conferiu-se tamanha importância às políticas e propostas curriculares como a partir da segunda metade do século XX. Nesse contexto, como concebê-lo no interior da escola pública paulista, tendo em vista a obrigatoriedade da utilização do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno?

No entanto, a SEE/SP/SP parece estar-se convencendo que este Currículo Oficial, aliado à Progressão Continuada; as péssimas condições de trabalho; as condições físicas e humanas da maioria das escolas; a ausência de uma política educacional para o Estado que não seja de um partido ou de governos; a inexistência

de um plano de carreira e de política salarial, dentre outras mazelas do ensino público estadual precisam e devem ser atacadas de frente com o apoio das universidades públicas.

Não há, desse modo, como desvincular o PPP da construção curricular no interior das escolas. Entendido como uma prática na qual se estabelece um diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem à prática da função socializadora e cultural da escola (SACRISTÁN, 2000), num dado período, o currículo se consubstancia no projeto político-pedagógico. É práxis, não objeto estático a emanar de um modelo coerente de pensar a educação ou de um currículo prescrito, formal. Ao definir currículo estamos descrevendo a concretização das funções socializadoras e culturais de uma escola, em sua forma particular de visualizá-las num determinado momento histórico, político, econômico, social, para determinado curso ou modalidade de educação, em uma trama institucional, concretizada no projeto político-pedagógico que a escola constrói e lhe confere identidade.

Como projeto embasado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a realização dos mesmos. É campo prático complexo a modelar-se num sistema de ensino concreto, dirige-se a determinados professores e alunos de uma determinada escola, com suas características específicas, em dada região do país, num dado local, utiliza-se de determinados meios, cristaliza-se num contexto que confere o seu significado real. Portanto, o currículo jamais existirá em abstrato.

DO PROJETO DE PESQUISA PARTICIPANTE

Considerando o quadro da educação pública paulista e o fato de algumas escolas da cidade de Marília consideradas prioritárias terem demonstrado interesse em um trabalho conjunto com a universidade, tendo em vista a não concretização de parceria entre a Unesp e a SEE/SP, alguns docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp Câmpus de Marília, ligados ao Núcleo de Ensino, propuseram à Pró-Reitoria de Graduação – Prograd – o desenvolvimento de investigações em uma escola que oferece o Ensino Fundamental e Médio, além de atender alunos com necessidades educacionais especiais, via Sala de Recursos, e possuir um Centro de Línguas – CEL. Dada à complexidade organizacional desta escola; ao número de alunos atendidos; ao IDEB decrescente em relação às metas

projetadas;⁴ a peculiaridades das políticas de reestruturação da rede de ensino, tais como: fechamento de salas de Ensino Médio em escolas do município e transformação de escolas comuns em escolas de tempo integral com diminuição do atendimento, ocasionando transferência compulsória de alunos e professores, esta instituição escolar tornou-se piloto para projetos PIBID e do Núcleo de Ensino de Marília.

Neste contexto, diante das considerações efetuadas e do papel construtor-parceiro que a universidade tem a desempenhar, sobretudo por meio do Núcleo de Ensino, propusemos o projeto *Construindo novos paradigmas para escolas estaduais: papel do projeto político pedagógico*, baseando nossa atuação enquanto *observadores, participantes* (JUNKER, 1971).

O observador, ao buscar uma interação maior com os sujeitos participantes da pesquisa, tem “acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa” (LÜDKE & ANDRÉ, 1995, p. 29).

Assim, nossa identidade de pesquisadores e os objetivos do trabalho são totalmente conhecidos e compartilhados pela equipe escolar desde o início das atividades conjuntas. Nesse sentido, a investigação-ação buscou dar conta da realidade microssocial no bojo do processo histórico e político do contexto social, considerando a prática pedagógica como fenômeno concreto, no sentido de voltar-se para a resolução dos problemas vivenciados pela escola, no sentido de contribuir para a disseminação de atitudes que “motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores” (IBIAPINA, 2008, p. 23).

Constituíram-se objetivos do trabalho: atuar junto à escola parceira, no sentido da realização de diagnóstico, elaboração e implementação coletiva de estratégias de ação, visando contribuir para a melhoria dos indicadores de qualidade; subsidiar o processo de construção coletiva, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico – *Plano de Gestão* – e da *Proposta Pedagógica Anual* para 2012; estudar e buscar alternativas de ação, com a totalidade dos *agentes*

4 2007: 4.6; 2009: 4.0; 2011: 3.8. Metas projetadas pela escola: 2009: 4.7; 2011: 4.9 e 2013: 5.2.

escolares,⁵ para as dificuldades, entraves e problemas detectados no decorrer do ano letivo de 2011; assessorar e acompanhar reuniões com as famílias e a comunidade, na direção do estabelecimento de uma relação de respeito e acolhimento entre ambas, no sentido desta relação de dupla-mão ser frutífera para o processo educativo das crianças e jovens atendidos pela escola parceira.

Previsto para ser desenvolvido de março de 2012 a janeiro de 2013, nosso trabalho configurava-se como intervenção na realidade e ação cotidiana na escola pública, desenvolvido por meio da metodologia de pesquisa-ação.

Como procedimentos metodológicos, previmos o estudo da escola (localização, histórico, organização do trabalho etc.); levantamento bibliográfico; dinâmicas; coleta de dados; entrevista com a direção, coordenação e docentes, alunos/alunas; encontros com as famílias, no sentido de, inicialmente, traçar o diagnóstico da escola. Em seguida, planejamos a realização de ações coletivas, tendo em vista a construção de uma nova identidade para a escola parceira, na busca pela melhoria da sua qualidade, tendo como referência Lüdke e André (1986), Barbier (2007), Thiollent (2000), dentre outros.

Nesse sentido, planejamos a seguintes atividades: participação em reuniões com professores e gestores da escola; levantamento de dados sócio-econômico-culturais da escola; observação do cotidiano escolar; entrevistas com estudantes, professore/as, diretor/a e coordenadores/as pedagógicos da escola; estudo em conjunto com os/as profissionais da escola parceira; elaboração coletiva de referenciais e critérios de análise e de intervenção nas atividades educacionais.

EFETIVAÇÃO DO PROJETO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO E ALGUMAS CONCLUSÕES INICIAIS

Visando atuar junto à escola parceira, que oferece o Ciclo II do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Sala de Recursos e Centro de Línguas, buscando contribuir para a melhoria dos seus indicadores de qualidade, deparamo-nos, em 2012, com uma instituição esfacelada.

Contrariamente ao que ocorreu em projetos anteriores desenvolvidos por meio do Núcleo de Ensino, a escola parceira, apesar de estar entre aquelas a me-

5 Equipe gestora; equipe técnico-pedagógica e docente; funcionário/as administrativo/as e de apoio; alunas/os e mães/pais; famílias.

recer atenção especial, mostrou-se inicialmente arredia à aproximação com a universidade, ainda que reconhecesse a necessidade de ajuda. Assim, buscamos atuar com uma instituição desmotivada, desacreditada e em processo de ruptura por múltiplas razões:

1. aquelas advindas do próprio processo de adoção de um currículo homogêneo e homogeneizador, resultantes de anos de Progressão Continuada mal conduzida pela SEE/SP, a gerar graves defasagens de aprendizagem entre os estudantes;
2. a difícil adaptação aos índices buscados pelas avaliações externas que, por sua vez, direcionam o currículo, deixando pouco espaço à atuação personalizada dos docentes;
3. problemas decorrentes da ausência de um Plano de Carreira e de uma política salarial responsável pela grande mobilidade do corpo docente por remoções, licenças e abandono das funções; trocas sucessivas de professores; muitos docentes ministrando aulas em mais de uma escola, o que impede sua identificação com a escola parceira; falta de professores, em decorrência dos baixos salários;
4. questões específicas da escola parceira: complexidade da organização escolar – alojados num mesmo prédio funcionam: o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, salas de recursos atendendo alunos com necessidade especiais de várias escolas, salas do CEL (Centro de Línguas), cursos profissionalizantes; novos professores, muitos remanejados compulsoriamente, em virtude de extinção do Ensino Médio em outras escolas da rede estadual de ensino, resistentes a outras experiências e vivências, que não aquelas tradicionais; mudança de professores coordenadores e acúmulo de atribuições sobre esse profissional, conferidas pela SEE/SP no processo de implantação e avaliação do *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*; multiplicação de atividades e tarefas afetas à equipe diretiva e coordenação; professores com dificuldades para trabalhar com alunos inclusos e/ou mal alfabetizados, gerando incertezas, rebeldia, desânimo entre o corpo docente, que também não percebe a escola como totalidade, além da pouca participação dos gestores nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPCs.

Nesse sentido, até conseguirmos: a atenção e aceitação dos docentes; a realização de reuniões conjuntas e a nossa participação nas ATPCs, o projeto desenvolveu-se lentamente e mesmo a presença dos bolsistas foi negociada.

A partir do segundo semestre de 2012, pudemos atuar mais conjuntamente nas atividades pedagógicas e realizar o diagnóstico previsto mediante a aplicação de questionários para a totalidade dos agentes educacionais. Houve um retorno bastante expressivo desses instrumentos, chegando a 100% entre os funcionários. A maioria dos alunos respondeu com seriedade, fornecendo dados relevantes sobre o funcionamento da escola e o processo pedagógico. Também os docentes responderam com interesse, propiciando um retorno satisfatório aos objetivos do projeto, a fim de possibilitar a caracterização da escola em sua cultura e histórias coletivas construídas.

A análise dos resultados pode ser discutida com o coletivo escolar e o projeto continuou seu desenvolvimento com maior credibilidade e aceitação. A equipe do projeto teve, dessa maneira, uma participação mais relevante em reuniões com professores e gestores da escola, realizando levantamento de dados sócio-econômico-culturais da escola; observação do cotidiano escolar; entrevistas com estudantes, professore/as, diretor/a e coordenadores/as pedagógicos; estudo em conjunto com os professores, tabulação e análise, com os atores educacionais, dos levantamentos realizados.

Nesse momento os docentes puderam ver o alcance que o trabalho conjunto escola-parceira/universidade poderia alcançar e houve engajamento nas atividades realizadas.

No ano seguinte, houve reconhecimento da importância da atuação da universidade e total envolvimento da escola com os projetos, sobretudo mediante a realização da II Semana de Arte, Cultura e Ciência (setembro/2013). Com a assessoria da universidade e coletivamente com coordenadores e bolsistas dos projetos (Núcleo de Ensino e Extensão) em desenvolvimento na escola, os atores educacionais da escola-parceira – docentes, gestores, funcionários e alunos – demonstraram sua total aceitação às atividades culturais, artísticas e lúdicas realizadas no período, colocando o projeto em um novo patamar.

Outro ponto a merecer destaque foi a repercussão positiva dessa Semana, tanto na comunidade, como nos jornais da cidade e região, aumentando sobremaneira o alcance das ações encetadas e dando a dimensão dos indicadores de impacto que os projetos da Unesp têm.

É o que nos motivou a prosseguir, pois consideramos que, mediante a mobilização e o comprometimento de todos os agentes educacionais no processo de construção de uma nova realidade iniciado no planejamento, estendendo-se à execução, acompanhamento e avaliação, o reforço da identidade da escola e da relação com a comunidade começou a ser forjado. Ao ter definida para si e para sua comunidade escolar uma identidade e um conjunto orientador de princípios e de normas que iluminem a ação pedagógica cotidiana, a escola propicia a ampliação dos conhecimentos dos alunos e de sua própria identidade como sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações gerais para elaboração do plano de ações articuladas dos municípios (PAR 2011-2014): etapa de diagnóstico. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157&Itemid=365>. Acesso em: 13 maio 2011.

CAÇÃO, M. I. *O lugar do projeto político-pedagógico na escola pública: entre a concepção e a ação*. Marília: Prograd: Unesp, 2007. (Projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Núcleo de Ensino de Marília – 2007/2008).

DEMO, P. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1994.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Anais...* Brasília: MEC, 1994.

GITLIN, A. Common school structures and teacher behaviour. In: SMYTH, J. (Ed.). *Educating teachers*. Changing the nature of pedagogical knowledge. London: The Falmer Press, 1987.

GRUNDY, S. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1991.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livros, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. In: BORGES, A. et al. (Coord.). *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1993. p. 78-83.

PONTECORVO, C. Teoria do currículo e sistema italiano de ensino. In: MARAGLIANO, R. (Org.). *Teoria da Didática*. São Paulo: Cortez, 1985. p. 37-71.

ROCKELL, E.; EZPELETA, J. A construção social da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 66, n. 152, p. 106-119, jan./abr. 1985.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Programa de qualidade da escola. Nota técnica. São Paulo: SEE/SP, março 2009.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997. p.163-188.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Reconstruindo (transformando) a escola a partir de sua realidade: profissionais da educação, comunidade local e universidade na parceria por uma educação pública de qualidade*. Projeto Unesp/SEE/SP/SP. São Paulo: Prograd, 2011.

VEIGA, I. P. A. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 9-32.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) 11. ed. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 2003, p. 11-35.

13

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES FÍSICOS QUE ATUAM NA REALIDADE DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NA CIDADE DE BAURU/SP

Milton Vieira do Prado Junior
 Marli Nabeiro
 Lucas Ventura Zacarias
 Raissa Aparecida de Oliveira Ferreira
 Rubens Venditti Júnior
 Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru

Resumo: O processo de inclusão da Pessoa com Deficiência é um desafio que está posto na atualidade para os profissionais que atuam no sistema escolar. Aliado ao aprimoramento do conhecimento dos profissionais a estrutura física e as diretrizes da política educacional devem contribuir para que este processo saia da teoria e se concretize no contexto escolar. Nesta perspectiva, o objetivo deste estudo foi analisar as informações dos profissionais que atuam na escola sobre a Educação Inclusiva junto à Educação Física. Para tanto, adotou-se a abordagem do tipo qualitativa, a partir de entrevista com os profissionais de Educação Física que atuam na escola sobre o tema Educação Inclusiva. Posteriormente foram feitas reuniões para discussão do planejamento e da realidade escolar. Concluímos que é urgente a necessidade de organizar propostas de formação continuada para os professores. Por sua vez, estas necessitam de passar da teoria para análise da realidade na prática – currículo em ação – onde os objetivos são materializados em: estratégias empregadas; organização do ambiente; postura do professor e abrir a perspectiva para solucionar problemas efetivos para inclusão da pessoa com deficiência nas atividades da educação física escolar.

Palavras-chave: Formação continuada; inclusão; Educação Física escolar; pessoa com deficiência; cotidiano escolar.

INTRODUÇÃO

Os Professores de Educação Física foram desafiados a lidar com uma situação, na qual devem dar iguais oportunidades de uma vivência escolar de qualidade para o Aluno com e sem deficiência na mesma aula. Em contrapartida, os Professores na sua grande maioria, não receberam em suas formações o conhecimento teórico – metodológico necessário, não tendo subsídios para lidar com tal situação.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Operacionalizar a Inclusão Escolar é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito às diferenças e compromisso com a promoção dos direitos humanos. Por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino para todos.

A política da Inclusão não consiste apenas na permanência física, é preciso rever concepções, paradigmas, desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. Bichusky e Prado Jr. (2013) afirmam que a prática regular de atividade física é fundamental para a Pessoa com Deficiências (PCD), quer seja no ambiente escolar como também em outras instituições. Os autores ressaltam ainda que, tal inclusão depende do preparo dos profissionais para identificar as características das deficiências, bem como as potencialidades do PCD.

A Educação Inclusiva deve criar alternativas metodológicas que contenham em seus princípios, a operacionalização de meios para proporcionar a compactação das experiências tanto individuais quanto coletivas, sendo o princípio fundamental, a valorização das diversidades, pois quanto maior nossas diferenças, mais rica nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo.

Portanto, a Educação Inclusiva deve ser para todos e para cada um. Uma reflexão desse fato levou a elaboração de uma analogia, a qual foi denominada Plantio, com os elementos: Terra, Semente e Adubo. A terra representando a Educação Física regular; a Semente seria o processo de Inclusão e, finalmente, o Adubo envolveria os fundamentos construídos na Educação Física Adaptada, utilizados em formas de estratégias para o sucesso do plantio (NABEIRO, 2010).

O educador físico precisa adequar as atividades; fazer uso da literatura especializada para planejar suas aulas; buscar informações específicas; ter claro e definido para ele a diversidade e heterogeneidade dos alunos e, assumir o compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos (RECHINELI, 2007). Falkenbach, Ordobás e Machado (2008) argumentam que a postura do professor é decisiva para a inclusão no sistema escolar. Elementos atitudinais e inclusive motivacionais incidem sobremaneira nesse processo inclusivo e na forma de atuação do profissional de Educação Física Adaptada (VENDITTI JR., 2005; 2010).

Concordando com Aguiar e Duarte (2003), que afirmam que somente a partir da última década, os cursos de Educação Física colocaram em seus programas curriculares, conteúdos relativos às pessoas com deficiências e que o material didático que trata das formas de trabalho com essa população, escrito em nossa língua é escasso, justifica-se pensar em auxiliar o profissional passando informação sobre as características da PCD e formas de atuação e organização do ambiente escolar. Porém, como afirmam Rodrigues e Ferreira (2013), vivenciamos ainda nos dias de hoje uma formação insuficiente dos graduandos de Educação Física, onde os conteúdos sobre o processo de inclusão são resumidos e passados teoricamente, muito distantes da realidade do ambiente escolar. Tal fato foi sustentado no estudo de Flores e Krug (2010) quando entrevistaram alunos do curso de Educação Física e verificaram que os futuros profissionais se consideravam pouco preparados para atuar com o deficiente descrevendo que o curso que estavam fazendo não proporcionou preparo adequado para enfrentar a realidade inclusiva.

Campbell (2009) sinalizou que para ocorrer o processo de inclusão são necessárias mudanças na estrutura e funcionamento da Escola, na formação dos professores e nas relações entre família e escola. Lima, Santos e Silva (2008) apontaram na mesma direção enfatizando que a falha na formação dos professores que estão no dia a dia do sistema escolar é um fator determinante para a inclusão. Rodrigues e Ferreira (2013) descreveram que alguns entraves para a inclusão na escola passam pela autoexclusão do aluno que não participa das atividades reproduzindo o modelo familiar, que por comodismo exclui os alunos de muitas atividades na perspectiva de protegê-los.

Nesta perspectiva é necessário propor para os profissionais que estão nas escolas um programa de educação continuada enfocando o processo de inclusão e de como atuar com a PCD durante a prática pedagógica (LIMA; SANTOS; SILVA, 2008; CAMPBELL, 2009; RODRIGUES; FERREIRA, 2013; FLORES; KRUG, 2010; FALKENBACH; ORDOBÁS; MACHADO, 2008; ZACARIAS, 2013).

Um aspecto dentro da formação que deve ser considerado é a motivação do profissional. Muitos relatos enfatizam que o ambiente e as dificuldades encontradas no dia a dia do sistema escolar (que vai desde a questão da remuneração até as imposições de mudanças no projeto político pedagógico) fazem com que uma boa parte dos profissionais fiquem insatisfeitos e, portanto, atuem de forma desmotivada.

Desta forma, o presente estudo visou analisar as informações dos profissionais que atuam na escola sobre a Educação Inclusiva junto à Educação Física, bem como propor um programa para capacitar os educadores físicos da rede pública de ensino da cidade de Bauru que atuam nas turmas de Educação Física Inclusiva, ou seja, classes regulares com a inclusão de alunos com deficiências para desenvolverem atividades motoras adequadas a esta realidade.

Esta proposta buscou fortalecer a parceria entre a Universidade e a Escola Pública, através dos conhecimentos gerados nos dois ambientes, que quando unidos por discussões pedagógicas tem como resultado uma ação pedagógica mais adequada. A formação continuada dos professores de educação física para a realidade da educação inclusiva é uma proposta de melhoria do ensino da graduação, na medida em que os resultados da intervenção são absorvidos na elaboração dos conteúdos ministrados nas disciplinas do curso de licenciatura.

METODOLOGIA

Para a realização desse trabalho, foi-se adotada a abordagem do tipo qualitativa, a partir de entrevista com os profissionais de Educação Física que atuam na escola sobre o tema Educação Inclusiva. Assim, os investigadores ao questionarem os sujeitos pretendem perceber aquilo que eles experimentam, a maneira como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles estruturam o mundo social em que vivem.

Conforme Reis (2011) apesar das suas limitações, o questionário é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisa. Tem a vantagem de não obrigar a uma interação direta com os sujeitos que respondem, uma vez que são os próprios que o preenchem, o que permite ainda, sempre que se achar aconselhável, permaneçam anônimos. O anonimato pode ser importante no sentido de se conseguirem respostas mais honestas possíveis.

A partir das respostas de professores que voluntariamente se propuseram a participar do estudo, foram realizadas reuniões durante o segundo semestre de 2013, visando propor a partir de reflexões teóricas e debates sustentados com as realidades vivenciadas dos profissionais, a construção de propostas de atividades possíveis de serem implementadas visando à inclusão da PCD nas aulas de Educação Física.

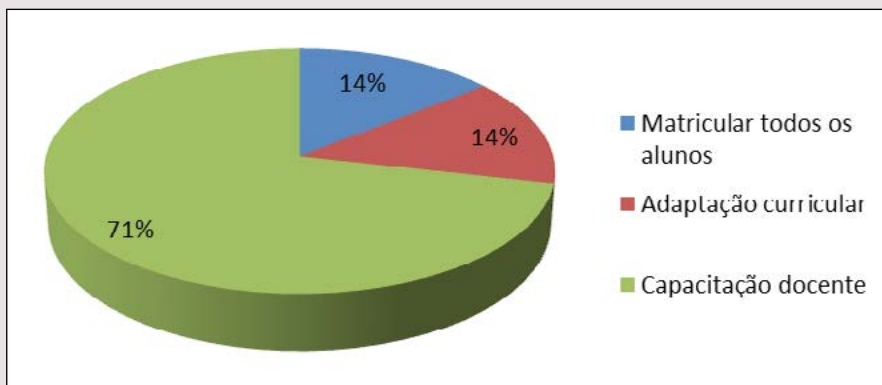
Um exemplo das propostas nestes momentos foi a apresentação da estratégia de ensino do colega tutor nas aulas de educação inclusiva, onde o treinamento de um colega da turma para auxiliar o aluno com deficiência é parte da proposta que visa aumentar a participação do aluno incluído, melhorando assim, desde sua performance até sua auto-estima, dentre outros fatores (NABEIRO, 2010).

Os resultados obtidos aparecem ilustrados nos gráficos e expresso em percentagens, bem como baseados nos relatos obtidos com os profissionais. Passaremos em seguida à apresentação dos resultados em função de cada uma das questões levantadas na investigação.

RESULTADOS

Conforme proposto nos objetivos num primeiro momento foi necessário verificar a compreensão do profissional que está no sistema escolar sobre o processo de inclusão nas aulas de Educação Física Escolar. Num segundo momento, buscar entender sua realidade e buscar orientar possíveis modificações na sua prática visando efetivar o processo de inclusão. Desta forma, a seguir demonstraremos os resultados obtidos na entrevista e nos encontro presenciais com os professores.

Gráfico 1 Percentual de respostas obtidas sobre o aspecto mais relevante da inclusão educacional.



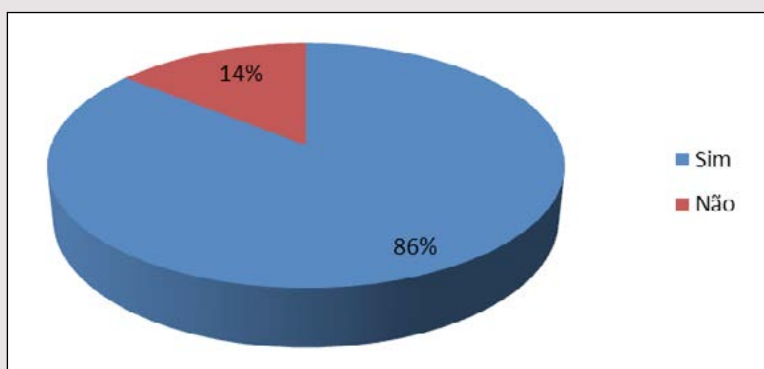
Um primeiro questionamento feito foi sobre o que consideravam o aspecto mais importante do processo de inclusão sendo que as respostas estão apresentadas no Gráfico 01 exposto. Verificamos que 71% dos professores responderam a capacitação docente como aspecto mais relevante da inclusão educacional,

14% responderam matricular todos os alunos, e os outros 14% responderam adaptação curricular.

Este resultado retrata de forma semelhante os estudos de: Campbell (2009) que fundamenta a inclusão da PCD a partir de um bom relacionamento dos atores no sistema escolar. Além disso, ressalta a formação dos profissionais; e o trabalho Lima, Santos e Silva (2008) que destaca a falha na formação e a necessidade da formação continuada.

A maioria (86%) respondeu que conhecem a legislação e apontam dois aspectos como fundamentais para a efetivação de uma escola inclusiva sendo: aceitação das diversidades e o Projeto Político Pedagógico. No estudo de Rodrigues e Ferreira (2013) apontam que é frequente observar nas escolas que alunos com algum tipo de limitação não participam efetivamente das atividades de Educação Física. Campbell (2009) afirma que por falta de informação ou omissão, professores ainda não conseguem conviver com a diversidade nas aulas. Quanto ao Projeto Político Pedagógico, este envolve principalmente articular o conhecimento científico com as estratégias de ensino para atingir os objetivos de uma escola inclusiva. Porém, quando questionamos se a escola e o Projeto Político Pedagógico envolvem a questão inclusiva, nos preocupa quando observamos 43% apontaram que estava em construção ou que desconheciam o projeto.

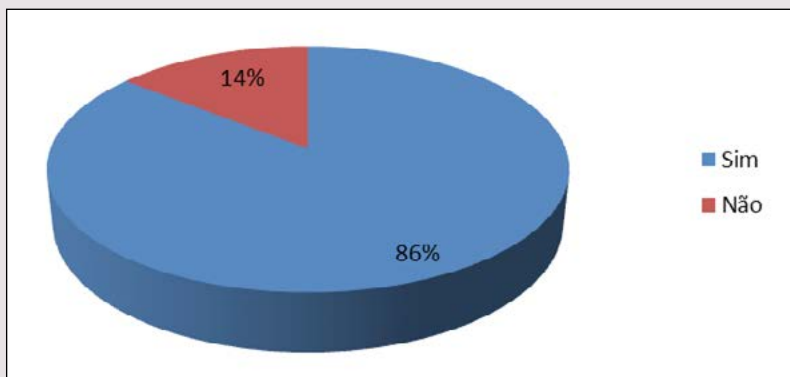
Gráfico 2 Percentual de respostas sobre terem ou não o conteúdo a respeito das necessidades educacionais especiais na graduação.



Portanto, como conclui Rodrigues e Ferreira (2013), não adianta termos uma legislação inclusiva, o fundamental é aprimorar o conhecimento dos educadores e criar adaptações nas atividades curriculares, incluindo as aulas de Educação Física, para que realmente possamos afirmar que este processo ocorre efetivamente.

Contraditoriamente à resposta anterior, apesar de todos terem este conteúdo na sua formação, o Gráfico 03 a seguir demonstra que a maioria (86%) dos respondentes já encontrou dificuldades para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Gráfico 3 Respostas dos professores sobre encontrarem ou não dificuldades para atuar com alunos com necessidades especiais.



Em relação à questão anterior, aos sujeitos que responderam sim, foi perguntado qual a sua maior dificuldade. A seguir apresentamos uma amostra de respostas apresentadas pelos professores:

Sujeito 1 – “Se adequar a diferentes necessidades, uma vez que as classes são numerosas, e o pouco tempo que se passa com cada turma, dificultando a dedicação a cada indivíduo com sua dificuldade”.

Sujeito 2 – “Não estava preparada para essa nova realidade”.

Sujeito 3 – “Fazer com que os pais dos outros aceitem”.

Sujeito 4 – “Interação com o grupo”.

Sujeito 6 – “A falta de experiência com a prática, mas com o tempo fui adquirindo mais conhecimento sobre aquela necessidade”.

Sujeito 7 – “Minha maior dificuldade foi adequar meu planejamento para que um aluno com NEE fosse contemplado com as atividades propostas para toda turma”.

Tal contradição e as dificuldades apresentadas reproduzem os resultados que encontramos na literatura que ressalta, em especial, que a formação na Graduação

está insuficiente para incorporar a prática inclusiva no dia a dia do futuro profissional, como apresentado por Rodrigues e Ferreira (2013) e Flores e Krug (2010).

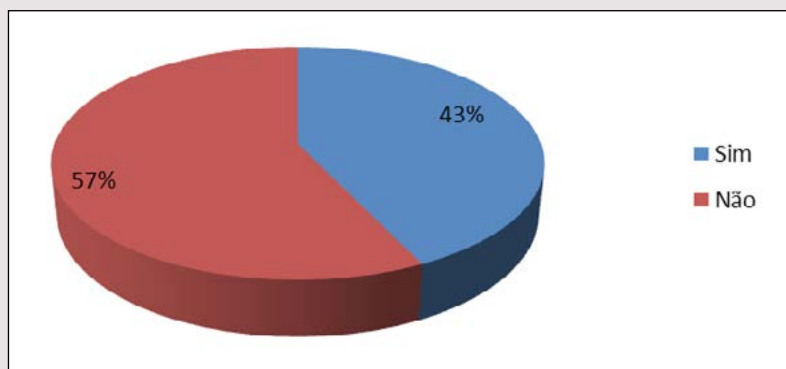
O conteúdo durante a formação é, na maioria das vezes, teórico sem criar situações práticas da realidade escolar o que dificulta a inclusão nas aulas de Educação Física como argumenta Rodrigues e Ferreira (2013). A mudança na postura e no cuidado com a adequação do ambiente e das atividades são variáveis fundamentais para enfrentar as dificuldades do profissional de Educação Física frente às diferenças que surgem em suas aulas (RECHINELI, 2007; FALKENBACH; ORDÓBÁS; MACHADO, 2008).

Outro aspecto que vale realçar é o despreparo dos educadores em geral quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de um determinado tipo de deficiência, bem como sobre as necessidades e potencialidades do indivíduo com deficiência. Aspectos estes que devem ser considerados ao se elaborar um programa de Educação Física, que tenha por finalidade estabelecer objetivos e conteúdos que considerem os interesses dos educandos, bem como o uso de estratégias e recursos adequados para desenvolvê-lo (GORGATTI; COSTA, 2005).

Quando questionados se possuem cursos após o período da Graduação e enfocassem o processo de inclusão, nos surpreendeu que mais da metade dos entrevistados (57%) responderam que não, conforme apresentado no Gráfico 4.

Dos 43% que responderam que já fizeram, a sua maioria foi por meio de palestras, ou seja, mais uma vez o debate fica no campo teórico sem possibilitar vivências práticas com estratégias diferentes para atuar com os diferentes tipos de deficiência conforme apontam Rodrigues e Ferreira (2013).

Gráfico 4 Análise percentual de professores que possuem e que não possuem cursos de formação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.



A mudança desta realidade depende tanto da motivação e iniciativa do profissional em buscar suprir alguma falha na sua formação (FALKENBACH; ORDOBÁS; MACHADO, 2008), iniciativas do Estado em fomentar cursos e vivências para os professores com esta clientela (CAMPBELL, 2009), como também, melhorar a relação entre escola, família, professores e alunos, visando a real efetivação do processo de inclusão (RODRIGUES; FERREIRA, 2013).

A resposta dos atores deste processo quando questionados sobre o que é necessário fazer hoje para mudar a realidade do ambiente escolar para um ambiente inclusivo, nos coloca bem a dimensão do que é necessário e quais os passos que precisamos trilhar enquanto pesquisadores para influenciar e modificar a realidade escolar.

Como aponta Ferreira e Ferreira (2004) a identificação desta realidade surge principalmente pela ausência de uma política de formação continuada para promover o desenvolvimento profissional dos professores, visto que os professores da Educação Básica, bem como os professores de Educação Física não tiveram em sua formação inicial um eixo capacitador para a educação na perspectiva da diversidade.

É fundamental que no processo de capacitação continuada, que é necessário, passamos da exposição teórica para a discussão e vivência de diferentes realidades do ambiente escolar inclusivo.

Venditti Jr (2005) propõe que para a efetiva eficácia docente e para que o educador físico se sinta motivado e capacitado para atuar atendendo à pessoa com deficiência, é preciso que sejam desenvolvidos diversos planos de ação para que este incremente suas fontes de autoeficácia e crença atitudinal para atuar no atendimento a esse público, propondo desde a obrigatoriedade de estágios supervisionados na graduação do professor, com horas mínimas de estágio em instituições especializadas e de contato com tipos de pessoas com deficiência, até estratégias motivacionais que permitam que o professor perceba e acredite no processo inclusivo.

Sujeito 1 – Não respondeu.

Sujeito 2 – “Capacitar professores; reformular a estrutura humana da escola”.

Sujeito 3 – “Capacitação dos professores e preparação da escola”.

Sujeito 4 – Não respondeu.

Sujeito 5 – “Elaborar um sistema de ensino, ou seja, educar pela vida.”

Sujeito 6 – “Para atender os alunos com diversas necessidades, a escola tem que estar primeiramente adaptada, oferecendo recursos para que todos possam ter uma educação de qualidade.

Necessidades:

- Estrutura física;
- Materiais para facilitar a aprendizagem;
- Uma boa formação profissional de todos que estão envolvidos com a aprendizagem;
- Um trabalho com toda escola (alunos, funcionários e famílias) para melhorar a aceitação das diferenças. Com um ambiente melhor, o ensino-aprendizagem ocorrerá com mais êxito a todos”.

Sujeito 7 – “É preciso ter um espaço físico adequado para que esse aluno possa se locomover com mais autonomia dentro das dependências da escola.

Necessidades:

- Materiais para facilitar a aprendizagem;
- Capacitação para os professores, para melhor atender o aluno em sala de aula;
- Desenvolver trabalhos de conscientização com toda a comunidade escolar para uma melhor aceitação das diferenças e melhor relacionamento com os alunos com NEE”.

Considerando-se que a satisfação atua como um fator inerente ao processo motivacional do professor (WINTERSTEIN, 1992; 2002; WEINBERG; GOULD, 2001; SAMULSKI, 2002), uma vez que está diretamente associada à questão do prazer e realização do profissional, pode-se compreender porque a satisfação pessoal e a motivação docente são aspectos dignos de reflexão e discussão.

Sem a satisfação pessoal, o professor pode até prosseguir na carreira docente, mas seus níveis de motivação e intencionalidade de prosseguir na carreira podem apresentar decréscimos, trazendo como resultados baixo esforço e persistência nas tarefas docentes, que vão influir indiretamente nos níveis de autoeficácia docente (VENDITTI JR., 2005). Desta forma, a satisfação atua indiretamente na con-

solidação das crenças do processo inclusivo. Quanto mais alta a satisfação, maior propensão de se encontrar níveis elevados de engajamento, envolvimento e crenças docentes neste professor, em razão da persistência e esforço nas tarefas.

Na atuação em Educação Física Adaptada (EFA), muitos são os obstáculos para a manutenção da satisfação pessoal do docente em decorrência dos insucessos muitas vezes apresentados pelos alunos; alguns comportamentos destes alunos com necessidades especiais podem ser perturbadores e exigirem do professor um melhor manejo de classe e controle da aula; além da necessidade de atenção e auxílio para a compreensão e assimilação dos conteúdos passados durante as aulas.

Na análise dos dados com relação às competências docentes para atuação em EFA, Venditti Jr. (2005; 2010) verificou que a formação acadêmica ainda não estimula as crenças em formação e fornecem poucas oportunidades de incrementos e consolidação das mesmas durante o processo de graduação, pois são necessários mais contato e reconhecimento de experiências com públicos PCD. Daí novamente a importância de programas de formação continuada e capacitação docente na atuação em EFA.

Uma possibilidade para estas formações de crenças durante a formação poderia ser baseada na aprendizagem observacional com colegas de profissão e atuação em EFA mais experientes (estágios, observação, aulas conjuntas, dentre outros). Os contatos e experiências com públicos com necessidades especiais e situações inclusivas também poderiam colaborar para a formação destas crenças. Os estados afetivos e a auto-regulação aparecem no processo de avaliação dos desempenhos e realizações dos alunos, bem como as relações pessoais dentro e fora da escola, entre o professor de EF e seus alunos, familiares, comunidade e colegas de profissão.

Pode-se observar que a motivação está mais associada às avaliações dos sujeitos com relação à importância que atribuem a suas tarefas educacionais, aspecto que na EFA pode ser considerado diferenciado pela valorização do profissional por parte dos alunos, familiares e comunidade. Além do caráter inclusivo e as possibilidades de desenvolvimento a partir de trabalhos em EFA, que facilitam o acesso social muitas vezes restrito ao público de pessoas com necessidades especiais ou algum tipo de deficiência.

Estes dados abriram espaço para discussões a respeito das estratégias autoavaliativas e percepção de autoeficácia no domínio da atividade docente, sendo

importante trabalhar e estimular estas percepções durante a formação profissional e também desenvolver criticidade adequada e verificação destas percepções subjetivas, que poderiam ser desenvolvidas através da proposta do ensino reflexivo na Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do problema em tela neste estudo fica evidente e urgente a necessidade de organizar propostas de formação continuada para os professores que estão atuando nas escolas na perspectiva de torná-la inclusiva. Por sua vez, estas necessitam de passar da teoria para análise da realidade na prática – currículo em ação – onde os objetivos são materializados em: estratégias empregadas, organização do ambiente, postura do professor e abrir a perspectiva para solucionar problemas efetivos para inclusão da pessoa com deficiência nas atividades da educação física escolar.

Nesta perspectiva, mais que cursos de capacitação, devemos propor intervenções através de metodologias qualitativas como: pesquisa-ação e/ou pesquisa participante; onde vamos interferir na dinâmica de atuação do professor e, na realidade da aula, materializarmos possibilidades de intervenção com os alunos na perspectiva inclusiva.

Mesmo com estas iniciativas não devemos esquecer que qualquer mudança passa pela mudança na postura do professor, na motivação em enfrentar os problemas, querer e ir se adaptando durante o processo. Ou seja, criar motivos e perspectiva de melhora na sua formação com a meta de transformação da sua realidade, visto que isto só ocorrerá quando a mudança já ocorreu internamente com o profissional.

Não podemos deixar de apontar também que qualquer proposta de formação e possibilidade de mudança necessita do respaldo dos órgãos governamentais em possibilitar uma estrutura física e de materiais adequados para que a prática pedagógica possa ser planejada e aplicado de forma inclusiva.

Como é perceptível o estudo desta realidade e deste tema não se esgota aqui, mas sim, cria uma perspectiva de atuação em prospectiva, onde descrever a realidade da inclusão nos diferentes ambientes escolares é nosso desafio. Acreditamos que para o futuro, conhecer estas realidades é que possibilitará novas

teorias, estratégias e mudança da postura dos profissionais de Educação Física dentro da escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

BICHUSKY, R.; PRADO JR., M. V. A natação e o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas academias de Bauru. *Revista SOBAMA*, Marília, v. 14, n. 1, p. 17-22, 2013.

FALKENBACH, A. P.; ORDOBÁS, A. C. M.; MACHADO, G. S. Experiências de inclusão de professores da Educação Física na escola comum: a relação professor/aluno com necessidades especiais. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 13, n. 126, nov. 2008.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Formação em Educação Física: um olhar para a inclusão escolar EFDeportes.com. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 15, n. 150, nov. 2010.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. São Paulo: Manole, 2005.

LIMA, L. F.; SANTOS, C. S.; SILVA, R. P. S. O profissional da educação física e a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. *Poiésis Edagógica*, v. 5/6, p. 125-145, jan./dez. 2008.

NABEIRO, M. O colega tutor nas aulas de educação física inclusiva. In: MENDES, E. G. e ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.

RECHINELI, A. *O fenômeno da inclusão na educação física escolar: o discurso dos professores de Itapetininga*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

REIS, I. A. M. *O papel dos professores na inclusão dos alunos com Síndrome de Down*. Universidade Portucalense, Lisboa, 2011.

RODRIGUES, I. E.; FERREIRA, S. F. F. A prática pedagógica do professor de Ed. Física em um ambiente escolar inclusivo. *Revista SOBAMA*, Marília, v. 14, n. 1, p. 33-38, 2013.

SAMULSKI, D. *Psicologia do esporte: manual para a educação física, psicologia e fisioterapia*. São Paulo: Manole, 2002.

VENDITTI JR., R. *Análise da autoeficácia docente de professores de Educação Física*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VENDITTI JR., R. *Autoeficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada*. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WINTERSTEIN, P. J. A motivação para a atividade física e para o esporte. In: DE ROSE JR. (Org.). *Esporte e atividade física na infância e na adolescência*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 77-87.

WINTERSTEIN, P. J. Motivação, educação física e esportes. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 6, n. 1, p. 53-61, jan./jul. 1992.

ZACARIAS, L. V. *Educação Inclusiva e Educação Física: Saberes docentes sobre a inclusão educacional e do contexto do aluno com Síndrome de Down*. 2013. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual Paulista, Unesp, Bauru, 2013.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

14

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPACTO DA PESQUISA – AÇÃO NO ENSINO DA DANÇA EDUCATIVA DE LABAN

Dagmar Hunger

Bruno Bortoloti Goés

Fernanda Rossi

Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru

Nilza Coqueiro Pires de Sousa

Instituto de Biociências/Unesp/Rio Claro

Resumo: No presente artigo objetivou-se analisar o impacto da pesquisa-ação no ensino da dança, por intermédio de um Programa de Formação Continuada em Educação Física, voltado para educadoras de Educação Física, Artes e Pedagogia das Escolas Municipais de uma cidade do interior paulista. A pesquisa qualitativa pautou-se nos princípios da pesquisa-ação, com fundamentação teórica e prática da Dança Educativa preconizada por Rudolf Laban (1978, 1990). Para a coleta dos dados utilizou-se questionário, diário de campo, filmagem e observações dos encontros. O Programa ocorreu no 1º e 2º sem./2013, em vinte encontros, perfazendo o total de 60 horas/aula. Constatou-se: desconhecimento das educadoras no que diz respeito à dança educativa; domínio restrito dos saberes, dos procedimentos didático-pedagógicos e embasamento teórico referente ao ensino da dança na escola. O método e procedimentos compartilhados possibilitou um novo olhar do ensino da dança na escola, proporcionado pela articulação teoria e prática, resultando no processo de mudança da prática pedagógica das professoras. Concluiu-se o êxito da pesquisa-ação, devido à constatação da ressignificação da prática pedagógica docente.

Palavras-chave: Dança; Educação Física; Arte; Pedagogia; formação continuada.

INTRODUÇÃO

A inserção da dança no ambiente escolar enfrenta ainda muitas dificuldades. Um dos motivos apontados na literatura diz respeito à formação inicial, principalmente porque os cursos de graduação (Educação Física, Artes e Pedagogia) não conseguiram fornecer subsídios necessários (RANGEL, 2002; SBORQUIA; GALHARDO, 2002; MORANDI, 2006; PEREIRA, 2007) para garantir que o ensino

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

da dança ocorresse sistematicamente e com intencionalidade docente, objetivando promover o processo de ensino e aprendizagem desses conteúdos. No entanto, os educadores dessas áreas devem oportunizar vivências corporais e artísticas, de maneira interdisciplinar aos demais conteúdos, visando à formação integral dos alunos no desenvolvimento das múltiplas dimensões: cognitivo, motor, social e afetivo.

Uma sugestão para ocorrer uma transformação desse paradigma segundo alguns estudos (SBORQUIA; GALHARDO, 2002; LIMA; FIAMONCINI, 2004; LIMA; FROTA, 2007), está voltado especificamente para projetos e pesquisas sobre o desenvolvimento de programas de formação continuada para o ensino da dança na escola direcionado para os professores de Educação Física e de Artes. Contudo, percebem-se algumas iniciativas relevantes neste sentido pelos pesquisadores de tais áreas, mas que não abrange uma grande parte dos professores, principalmente os que atuam no interior do estado de São Paulo. Nota-se ainda que essa temática tem sido pouca explorada pelos órgãos públicos e instituições de ensino superior, o que poderia auxiliar a formação docente.

Ademais, salientamos que poderiam ainda ser incluídos neste tipo de programa os professores de Pedagogia, uma vez que esses educadores também podem e devem desenvolver os conteúdos de dança em suas aulas. Dessa maneira, proporcionar uma interdisciplinaridade entre esses educadores e contribuir para melhorar o ensino da dança no contexto escolar em todas as suas dimensões, visando uma transformação da qualidade do ensino a partir da mudança da prática educativa e pedagógica do professor.

Os estudos voltados para a formação continuada em relação aos conteúdos de dança no contexto escolar, destinado aos professores de Educação Física, Artes e Pedagogia, ainda são incipientes. Um exemplo é o estudo de Sayão (2002) que busca discutir experiências vivenciadas em cursos de formação continuada com profissionais e acadêmicos das áreas de Educação Física e Pedagogia em conjunto. Verificamos, portanto, a dificuldade em encontrar pesquisas direcionadas às três áreas mencionadas acima, sendo que esses três educadores (ensino infantil e fundamental) podem ministrar os conteúdos da Dança, integrante da Cultura Corporal de Movimento e da Linguagem da Arte. Até o presente momento encontramos a tese de Ostetto (2005) que discutiu, analisou e buscou compreender as dimensões da formação de professores a partir da experiência com as *danças circulares sagradas* e as dissertações de Gaspari (2005) que elaborou uma pro-

posta de intervenção na formação continuada e na atuação com professores de Educação Física escolar direcionada ao conteúdo Dança na escola e de Sgarbi (2009) que ofereceu aos professores de educação infantil, um curso de formação continuada em contexto sobre a linguagem da dança, abrindo-lhes uma oportunidade para refletirem sobre o corpo, o movimento e a Dança no ambiente escolar.

Foi a partir dessa lacuna na produção acadêmica no campo educacional e do nosso interesse cada vez maior pela qualidade do ensino da dança na escola que fomos impulsionadas a focar atenção para a formação continuada e atuação dos professores de Educação Física, Artes e Pedagogia em relação ao corpo de conhecimentos da dança. Embora sejam verificados discursos oficiais e propostas ressaltando a importância da formação continuada para uma atuação docente de qualidade, em busca de aprendizagens significativas para os alunos, constatamos que existem lacunas quanto a propostas específicas de formação, ou seja, dificuldades em contemplar campos específicos de atuação como a Dança na escola.

Diante desse quadro, será que através do método da pesquisa-ação no ensino da Dança Educativa de Laban poderíamos promover mudanças no pensar e agir das educadoras em relação ao ensino e aprendizagem da dança na escola? Para responder tal questionamento o presente artigo aborda os resultados do projeto que teve como objetivo realizar e analisar um Programa de Formação Continuada (PFC) em Educação Física, particularmente no campo da Dança, voltado para educadoras de Educação Física, Artes e Pedagogia, desenvolvido com fundamentação do referencial teórico de Laban (1978, 1990) e na metodologia da Pesquisa-ação, para o processo de ensino e aprendizagem da dança na educação básica.

Programa de formação continuada

A formação continuada de professores como uma das principais dimensões da profissão docente tem sido valorizada pelos diferentes atores educacionais. As tendências da formação continuada dos professores pressupõem uma tarefa coletiva, o investimento em atividades de formação por meio de parcerias e cooperação entre os sujeitos envolvidos (professores, agentes formadores, gestores, pesquisadores, entre outros atores educacionais), desenvolvendo ações pautadas na cultura profissional dos docentes (IMBERNÓN, 2009). Nesse sentido, a formação tem sido concebida como um processo de reflexão das práticas educativas, buscando desconstruir a ideia de formação como acumulação de cursos ou técnicas (NÓVOA, 1995).

Bauman, em referência à educação permanente, ressalta que não se deve investir somente numa educação voltada para o trabalho, não são só as capacidades técnicas que precisam ser mobilizadas na formação; trata-se de uma educação para a cidadania, da atualização e vivência em relação aos desenvolvimentos políticos e às aceleradas mudanças das regras do jogo da política. É preciso uma educação ao longo da vida para nos permitir a possibilidade de escolhas, e ainda mais para preservar as condições que tornam as escolhas possíveis e as colocam ao nosso alcance (BAUMAN, 2009; PORCHEDDU, 2009).

Acredita-se que tais objetivos devem ser buscados na parceria entre Universidade e Poder Público, configurando espaços de formação e atuação social no campo educativo. Nesse contexto, o PFC em Educação Física Escolar vem desenvolvendo ações formativas para professores de Educação Física, Artes e Pedagogia desde 2008, consolidando parceria entre uma Universidade pública – a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Unesp – e a Rede Municipal de Ensino da cidade de Bauru (SP) há anos.

Para tanto, deu-se continuidade a esse PFC, entretanto, voltado para o ensino da Dança na escola. Desde o 2º semestre/2012 com o estudo piloto e a partir do 1º semestre/2013, vem sendo desenvolvido os conteúdos de dança, cujo objetivo é investigar as possibilidades de ressignificação da prática pedagógica de um grupo de professoras de Educação Física, Artes e Pedagogia, que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando-se as especificidades de cada área, a formação acadêmica inicial, o projeto político-pedagógico, planejamento educacional, plano de aula, infraestrutura da escola, material pedagógico, política pública, religião, mídia etc.

As ações vêm contribuindo para concretizar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao envolver na investigação e na intervenção a participação de agentes sociais tanto da universidade como da escola pública (docentes e estudantes da Unesp e docentes e gestores da educação básica). O pressuposto principal que fundamenta as ações formadoras considera que na nova ordem global em que vivemos é preciso avançar na concepção de formação continuada, ou seja, de uma visão de certificação para uma concepção mais abrangente de formação global do profissional e de emancipação humana.

Dentro desse universo, cabe destacar a importância de avaliar as ações formativas. De acordo com Imbernón (2009) verificamos que não se dispõe de ações suficientes para a avaliação do alcance ou impacto da formação contínua para a

prática pedagógica e desenvolvimento profissional dos docentes. Ressalta o autor que um dos principais obstáculos a serem transpostos no contexto da formação continuada é a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições envolvidas no plano da formação, porquanto “valoriza-se mais a quantidade de coisas realizadas do que a qualidade do que se executa” (IMBERNÓN, 2009, p. 32). Corroboram Estrela e Estrela (2006) que o discurso teórico da formação continuada é pouco sustentado em trabalhos empíricos que indiquem a sua adequação à realidade.

Referencial teórico adotado no Programa de formação continuada em Educação Física

O presente programa utilizou como referencial teórico a Dança Educativa, termo criado e preconizado por Laban (1978, 1990), um dos fundadores da Dança Moderna. Laban (1978) baseou-se no paradigma de que o movimento humano é sempre constituído dos mesmos elementos, seja na arte, no trabalho, na vida cotidiana. Empreendeu um estudo exaustivo sobre estes elementos constitutivos e sua utilização, dando ênfase tanto às questões fisiológicas, quanto às psíquicas, que levam o homem a se movimentar.

Considerado um dos mais importantes pesquisadores do movimento no século XX, em sua concepção a dança é essencialmente uma poética dos movimentos do corpo no espaço, sendo o espaço concebido a partir do corpo do bailarino e de seus limites. Laban elaborou um sistema de análise da movimentação humana, aplicável à dança, à terapia, à interpretação e a qualquer outra atividade que inclua movimentos. Codificou as várias possibilidades de ações corporais, trabalhando com peso, funções e fluência do movimento. Ao final de seu trabalho, criou um esquema das várias qualidades do movimento, um código (sistema de notação) que atende a várias linguagens artísticas (SIQUEIRA, 2006).

De acordo com Mommensohn e Petrella (2006), Laban almejava que o bailarino explorasse ao máximo as suas possibilidades de movimentação, desenvolvendo a criatividade, e estava interessado na conquista da harmonia do movimento. O importante era desenvolver a capacidade de compreender e usar o corpo expressivamente, visto que para ele estava clara a relação entre o corpo, os sentimentos e a razão.

Rengel (2003) ressalta que Laban nos ensinou que por meio do corpo adquirimos conhecimento. Ele, já na sua época, dizia que não é possível separar conceitos

abstratos, ideias e/ou pensamentos, da experiência corporal. Ela é a base primeira do que podemos dizer, pensar, saber e comunicar. A noção de que o corpo e mente fazem parte de uma mesma realidade é base da Arte de Movimento de Rudolf Laban.

Siqueira (2006) descreve que Laban propõe um novo enfoque para a dança, sua ideia é trabalhar o movimento e seus elementos de forma criativa e não repetitiva. Essa autora ressalta que podemos destacar dois pontos principais na obra de Laban: o primeiro, a notação gráfica, forma de registro dos movimentos para atuar como memória. O segundo, a conscientização da realização do movimento, uma preocupação educativa e formadora que se aplica não somente ao universo cênico, mas a toda a gama de movimentos dos quais o homem é capaz.

Neste sentido, Rengel (2003) enfatiza que por esta razão, o emprego do método Laban no ensino de movimento nas escolas é tão importante, pois ele aponta possibilidades múltiplas do movimento no processo educativo, oferecendo uma movimentação menos restrita, mais criativa e de acordo com o desenvolvimento global da pessoa, seja ela criança, adolescente, jovem e mesmo adulto.

Segundo Rengel (2003) e Mommensohn e Petrella (2006), Laban definiu a coreologia como “a lógica ou a ciência da dança”, sendo uma espécie de gramática e sintaxe da linguagem do movimento, pela qual se compreende além da forma externa, o conteúdo mental e emocional. Esse processo foi dividido em três grandes áreas: a Eukinética (o estudo dos aspectos qualitativos do movimento: espaço, peso, tempo e fluência), a Corêutica (o estudo das formas espaciais entre o espaço geral e o espaço pessoal: cinesfera) e a Kinetographie ou Labanotation (a escrita do movimento, ou seja, é um sistema de sinais gráficos criado para registrar o movimento).

Diante de tais apontamentos sobre a Dança Educativa proposto por Laban, este trabalho desenvolveu-se por intermédio dos elementos constitutivos da dança como linguagem artística e corporal universal, por isso, não estamos falando de uma dança específica. Sendo a Dança um dos conteúdos a serem explorados pelos educadores de Educação Física, Artes e Pedagogia na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, procurou-se construir coletivamente um caminho para realizar as vivências práticas articuladas com reflexões e discussões acerca dessa manifestação corporal e artística no ambiente escolar. Assim, o programa foi construído ao longo dos encontros de acordo com as necessidades elencadas pelas professoras num processo dialético entre ação, reflexão e ação.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa e na metodologia da pesquisa-ação. De acordo com André (1995) os estudos qualitativos são fundamentais para a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e das opiniões subjetivas que os indivíduos atribuem aos fenômenos de sua vida.

Segundo Thiollent (2007), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação que corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Neste sentido, a relação entre pesquisa e ação estabelece uma forma de compromisso que alcança uma dimensão comunicativa, social, política, cultural e ética. Trata-se de considerar o conjunto dos atores direta ou indiretamente implicados no problema sob observação e para o qual se pretende elaborar soluções coletivas, ou construir significados a partir dos fatos investigados, das ações e do contexto (THIOLLENT, 2007).

Na presente investigação, a construção do Programa foi desenvolvida em parceria com as professoras de Educação Física, Artes e Pedagogia. Os procedimentos metodológicos da pesquisa constituíram-se das seguintes técnicas de coleta: questionário (inicial e final), diário de campo, filmagem e observação dos encontros e compartilhamento do ensino da dança durante os encontros.

Campo de ação

A pesquisa de campo contemplou duas instituições: uma Universidade Pública em parceira com uma Secretaria Municipal de Educação do interior paulista, com participação de dezoito (18) professoras de Pedagogia do Ensino Infantil e professoras de Educação Física e Artes do Ensino Fundamental. Destas, nove educadoras permaneceram no programa durante todo o ano de 2013 (1º e 2º módulos), seis permaneceram no 1º módulo e três participaram somente do 2º módulo do programa.

Neste percurso, as pesquisadoras e articuladoras das dinâmicas empreendidas envolveram uma professora universitária, uma aluna de pós-doutorado, uma

aluna de doutorado e um aluno do curso de licenciatura em Educação Física. Durante todo o ano foram realizadas discussões e reflexões sobre a implementação e planejamento das atividades a serem desenvolvidas no PFC em Dança Educativa.

As atividades relacionadas ao Ensino da Dança destinada para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvidas e vivenciadas com as professoras e a coordenadora pedagógica da área de Educação Física da Secretaria Municipal da Educação, aconteceram no 1º e 2º semestre/2013, entre os meses de março a junho e agosto a novembro, às quartas-feiras, no período das 19h às 22h, totalizando vinte (20) encontros, perfazendo um total de 60 horas/aula no decorrer do ano.

Conteúdos de Dança desenvolvidos durante o Programa de formação continuada em Educação Física

No Programa foram discutidos, analisados e refletidos os seguintes conteúdos relacionados ao ensino da Dança: os elementos constitutivos da dança educativa proposto por Laban (1978, 1990): coreologia, eukinética, corêutica, labanotation; conceituação da dança e da cultura corporal de movimento: corpo; comunicação não verbal, fundamentação teórica do desenvolvimento humano e infantil; dimensões históricas, culturais e sociais da dança; processos de improvisação e composição coreográfica; apreciação estética dos estilos de dança; articulação com projeto político-pedagógico e planejamento educacional.

Para a realização das discussões e reflexões das vivências práticas articuladas à fundamentação teórica, as pesquisadoras disponibilizaram textos de apoio para as educadoras de acordo com o tema a ser discutido em cada encontro, sendo entregue uma versão impressa para cada educadora, culminando com a produção de um material teórico-pedagógico com o intuito de auxiliar o processo de ação-reflexão-ação, bem como, contribuir para a inclusão dos conteúdos de dança no planejamento escolar e conseqüentemente nos planos de aula.

As vivências dançantes foram desenvolvidas e ministradas através de atividades individuais, duplas, trios, quartetos e grupais sobre a conscientização corporal (sensações, percepções, postura e estrutura do corpo); os fatores das qualidades do movimento: espaço, tempo, peso e fluência; as cantigas de roda; os processos de improvisação e criação; a elaboração de pequenas sequências coreográficas e uma coreografia para apresentação do grupo na Semana da Educa-

ção (evento realizado pela Secretaria Municipal de Educação); a experimentação dos vários estilos ou repertórios de dança (samba, frevo, maracatu, danças circulares e folclóricas, entre outras); a apreciação estética da linguagem da dança a partir dos estudos da Dança Educativa propostos por Laban (1978, 1990).

De acordo com a reivindicação das educadoras foram disponibilizados os CDs das músicas utilizadas durante os encontros e ainda, alguns DVDs de danças folclóricas, brasileiras, documentários de personalidades da dança, entre outros.

As educadoras também tiveram a oportunidade de ministrar atividades corporais e dançantes para o grupo, sendo uma manifestação de livre escolha. Ao final de cada encontro, as participantes tinham um momento para compartilhar os conteúdos de dança ministrados para sua turma, apontando os aspectos positivos, bem como, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

IDENTIFICAÇÃO

As educadoras se encontram na faixa etária compreendida dos 25 aos 56 anos, sendo que a maioria está entre 41 a 60 anos, na qual contemplamos desde professoras iniciantes a professoras em fase de aposentadoria. Quanto à formação acadêmica, verificamos que o maior número de educadoras possui formação superior em Pedagogia (10). Observamos que as demais professoras cursaram Arte (02), Educação Física (02), Magistério (01), Psicologia (01), Ecologia (01) e Ciências Biológicas (01), prevalecendo o âmbito privado (12) quanto à instituição de formação da graduação. O período de conclusão dos cursos de graduação compreendeu-se entre 1983 a 2013, sendo que a maioria formou-se entre os anos de 1983 a 1990.

Dezesseis professoras possuem pós-graduação com formação *lato sensu* (especializações), concluída ou em andamento. Algumas educadoras realizaram em média dois cursos. Dentre os quais destacam-se os cursos de Psicopedagogia (06), Educação Infantil (04); Neuropsicopedagogia (02); Educação Inclusiva (02); Psicodrama (01), Pedagogia do Teatro e Dança (01), Deficiência Intelectual (01), Gestão Escolar (01), Transtornos Globais do Desenvolvimento (01), no período compreendido entre 1998 a 2013.

No que se refere à docência, o tempo de experiência variou de 02 a 28 anos, sendo que a maioria está entre 22 a 28 anos de atuação no ensino. As educadoras atuam na educação básica nos níveis Maternal I e II, Jardim I e II, Anos Iniciais e

Finais do Ensino Fundamental, Educação Especial, bem como, uma coordenadora pedagógica, uma professora cedida a uma entidade destinada aos portadores de necessidades especiais e duas participantes são voluntárias em uma Organização não governamental (ONG): Ponto de Cultura, onde realizam atividades corporais e artísticas para o público em geral.

Somente cinco educadoras relataram já ter participado de cursos, workshop e aulas de dança, vivenciando algum estilo de dança, entre eles: danças folclóricas, afro, contemporânea, recreativa, samba, samba rock, forró, indiana, circular, jazz, balé, *street dance*, dança do ventre, dança-terapia, grupo de danças regionais brasileiras, dança de salão, dança havaiana, axé e outras.

IMPACTO DA PESQUISA-AÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA DANÇA EDUCATIVA DE LABAN PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DAS EDUCADORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES E PEDAGOGIA

A partir da análise qualitativa sobre o impacto da pesquisa-ação e as contribuições do Ensino da Dança Educativa de Laban (1978; 1990) para a formação e atuação profissional das educadoras de Educação Física, Artes e Pedagogia foram evidenciadas as seguintes categorias: 1) Relação teoria e prática; 2) Produção de material didático-pedagógico; 3) Interdisciplinaridade; 4) Autoconfiança para trabalhar a Dança Educativa no processo de ensino e aprendizagem e dificuldades que persistem; 5) Trabalho coletivo e a Importância do PFC para a prática pedagógica e 6) Sugestões e propostas apresentadas pelas educadoras sobre o PFC em Educação Física: em questão o ensino da Dança.

Relação teoria e prática

Em relação à fundamentação teórica (Dança Educativa de Rudolf Laban) adotada pelo programa, as professoras argumentaram que desconheciam essa teoria e que proporcionou um novo olhar sobre o ensino da dança na escola. A Participante 1¹ relatou que “a dança passou a ser trabalhada com uma visão diferente” e a Participante 2 ressaltou que “hoje vejo a dança e o movimento de outra maneira, de forma indispensável nas escolas”.

1 Optou-se por colocar “Participante 1, 2, etc.” para identificar as educadoras dessa pesquisa.

A Participante 3 considerou a teoria de Rudolf Laban perfeita para a educação, enfatizou que “através de seus fundamentos podemos trabalhar os diversos aspectos do desenvolvimento da criança”. A Participante 4 “está incentivando os alunos a entenderem e explorarem mais os movimentos propostos por Laban, principalmente nos momentos onde os conteúdos de arte trabalham a linguagem da dança”. A Participante 5 afirmou que essa teoria mostrou “caminhos e possibilidades que virão fundamentar projetos de dança com características variadas, mas devidamente aplicadas e sustentados por uma teoria”. A Participante 6 declarou que “pude entrar em contato com a teoria o que fez com que eu refletisse muito ao preparar as minhas aulas”.

Verificamos que tais relatos enfatizam como a proposta de Laban (1978; 1990) através de seu estudo profundo sobre a movimentação humana, conseguiu trazer o movimento para o centro da experiência humana, criando um método de análise do movimento e da dança educacional. Laban (1990) enfatiza que o professor que teve a experiência com o fluxo natural do movimento por meio do fazer, observar e sentir poderá promover a oportunidade de seu aluno explorar o corpo e experimentar outros modos de expressão.

Dessa maneira, Rengel (2003) descreve que o estudo coreológico de Laban buscou uma abordagem unificada do estudo da dança, propondo que teoria e prática não devam ser separadas e que o conhecimento coreológico combina pensamento e sentimento junto ao fazer dança. A autora menciona ainda que a “coreologia é a ciência ou lógica da dança. É uma gramática e sintaxe do movimento que engloba a corêutica, a eukinética, o uso instrumental do corpo, o relacionamento (do corpo com ele mesmo, do corpo com outros(s) corpos(s) e do(s) corpo(s)) com o espaço e os sistemas de notação” (p. 35).

As educadoras consideraram alguns aspectos relevantes sobre as experiências dançantes vivenciadas no programa, como a articulação entre teoria e prática, a competência e o profissionalismo das pesquisadoras, a convivência com o grupo, além das dimensões do desenvolvimento físico, social e emocional. A Participante 1 enfatizou “a forma como os conteúdos foram apresentados: teoria e prática juntas” e a Participante 6 complementou “achei tudo muito relevante, não saberia escolher uma. Aprendi a sentir meu corpo, a alongar e a dançar sempre articulando a teoria com a prática”. Para a Participante 3 foi “o empenho das pesquisadoras para o sucesso do trabalho, a competência e o profissionalismo. Também considero relevante a ótima convivência com as colegas de trabalho” e

para a Participante 4 foi “a consciência corporal, a visualização do espaço, percepção do tempo, das emoções, sentimento e do relacionamento com as colegas do grupo”.

Nesta direção, as educadoras relataram que a fundamentação teórica e as experiências dançantes desenvolvidas durante os encontros trouxeram contribuições para sua formação e atuação profissional, na qual cada uma enfatizou aspectos específicos vivenciados durante o programa. Para a Participante 3 “[...] cada experiência foi única. Tivemos muitas experiências enriquecedoras em que foram envolvidos o desafio, a criatividade, novas possibilidades, integração e muitos outros. Um novo olhar para a dança em relação à educação”. A Participante 1 relatou que está mudando a prática pedagógica: “hoje trabalhar dança tem objetivo e diferentes olhares na atuação das crianças” e a Participante 2 enfatizou que “aprendeu mais sobre a importância da dança tanto para o corpo como para mente”.

As mudanças geradas pela participação em ações formadoras podem advir de diferentes dimensões. García (1999) refere que é possível (e necessário) analisar mudanças no conhecimento dos participantes, no nível de utilização das competências, nas opiniões e sentimentos, na capacidade de organização, no rendimento dos alunos, entre outros.

Diante de tais reflexões, Candau (1997) aponta que a teoria só tem sentido para os professores se tiver origem na prática, sendo uma das características de uma formação continuada. Corroborando com nossos depoimentos, Sgarbi (2009) enfatiza a mudança de olhar identificado por algumas professoras da sua pesquisa, na qual ressalta que identificou nos relatos das educadoras uma possível mudança na prática pedagógica a partir da revisão das concepções, atitudes, do olhar e sentimentos para consigo mesmas, com os outros e com as coisas do mundo.

Esses relatos demonstram a necessidade das educadoras em participar de experiências que estimulem e motivem o aprendizado em todos os aspectos do desenvolvimento humano, no qual articulem as vivências práticas com a fundamentação teórica. Neste sentido, Strazzacappa (2001) compartilha uma experiência de oficina, onde foram realizadas atividades corporais artísticas tanto teóricas quanto práticas para professores de Educação Física, Educação Artística, Línguas, Dança e professores(as) de educação infantil (pré-escola), na qual todos deveriam participar das atividades propostas. Os participantes não acreditavam

em seus potenciais criativos para a expressão corporal e buscavam (alguns) receitas ou fórmulas pré-fabricadas para o trabalho educativo com seus alunos.

Dessa maneira, Strazzacappa (2001) proporcionou aos professores(as) a “oportunidade de aprenderem a ‘pensar com o corpo’” (p. 76), o que só poderia ser feito por meio do próprio movimento. A pesquisadora constatou que embora o grupo tenha a princípio se apresentado tímido, por meio de atividades voltadas para a consciência corporal, criação coreográfica, explorações sensoriais, aos poucos os participantes se integraram e entregaram-se completamente ao jogo, à dança, ao canto, à exploração do espaço com o corpo em movimento. A conclusão da autora foi que a oficina pode oferecer aos professores “a oportunidade de tocar e ser tocado, de expressar e ser visto, de falar e ouvir com o corpo todo” (p. 77).

Rossi (2013) verificou que as práticas desenvolvidas em um programa de formação continuada voltado para a Cultura Corporal de Movimento favoreceram a apreensão de conhecimentos levando a algumas mudanças na prática pedagógica, de acordo com as percepções das professoras participantes da formação. Um elemento importante constitutivo de tais mudanças consistiu no domínio dos conhecimentos acadêmico-científicos do movimento corporal, como o domínio dos objetivos, conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos, a sistematização, o embasamento teórico e a análise crítica da cultura corporal de movimento. Também evidenciaram-se novos olhares para a criança como sujeito social e a compreensão do movimento corporal como linguagem infantil.

Produção de material didático-pedagógico

A produção de material didático-pedagógico disponibilizado pelas pesquisadoras no decorrer do programa também foi uma das contribuições elencadas pelas educadoras. A Participante 4 apontou que “o material que as pesquisadoras nos passaram foi muito bom. Está contribuindo muito, levo para sala de aula para transmitir aos alunos, faço resumos, tiro cópias para leitura coletivas, proponho as experiências práticas de acordo com as que trabalhamos no curso”. Declarou ainda que a pesquisa que realizou sobre danças étnicas e folclóricas para o programa também foi trabalhada com seus alunos. Essa educadora também relatou que está trabalhando todos os materiais entregues pelas pesquisadoras como as músicas (CD) e (DVDs) sobre folclore em suas aulas.

As demais educadoras também mencionaram que os estudos e as pesquisas realizadas neste programa geraram material didático-pedagógico para auxiliar o trabalho com os conteúdos de dança na escola. As participantes relataram: “acredito que agora temos um material ao qual recorrer” (Participante 7); “temos acervo teórico, acervo musical (CDs), acervo de imagens, etc.” (Participante 6); “adquirimos vários materiais e já utilizei com os meus alunos” (Participante 1); “são materiais ricos” (Participante 8).

E a Participante 3 enfatizou que os materiais didático-pedagógicos estão auxiliando muito, pois ampliou o seu conhecimento a respeito da dança na escola. No seu relato fica evidente que a educadora apresenta um novo olhar sobre o ensino da dança na escola: “diversificou o meu trabalho de forma mais consciente com propostas mais acertadas para atingir os objetivos”.

Atentamo-nos para corresponder a uma reivindicação das educadoras a respeito da produção de material pedagógico ao final dos módulos com os registros das ações desenvolvidas (das vivências em especial), necessidade das professoras participantes constatada pelo estudo de Rossi (2013) e também pela carência que existe de material específico em dança na maioria das escolas. Neste encaminhamento, constatou-se que as educadoras ficaram satisfeitas em adquirir esse material e por estar utilizando em suas aulas.

Autoconfiança para trabalhar a Dança Educativa no processo de ensino e aprendizagem e dificuldades que persistem

A segurança e a satisfação com o desenvolvimento do programa foram umas das contribuições relatadas pelas educadoras. A Participante 3 relatou que “sinto-me mais segura e satisfeita em poder abordar os conteúdos e a prática da dança em relação a educação com propriedade. Porém tenho consciência que, ainda preciso estudar muito para chegar no estágio que eu quero”.

Essa declaração vai ao encontro das declarações das professoras da pesquisa de Sgarbi (2009) quando relatam que adquiriram segurança e conhecimento para desenvolverem um trabalho com arte, trabalhos manuais e dança na prática pedagógica e na vida pessoal. De acordo com a autora, “essa segurança foi construída no corpo das professoras em uma mistura de conceitos, conteúdos, conhecimento historicamente acumulado, sensações, percepções, pesquisas e estratégias de ensino que se articulam na prática e no conhecimento produzido por esta

prática” (p. 166). Podemos observar esse desenvolvimento na medida em que, por meio do aprender fazendo, as professoras puderam refletir sobre a influência dessas experiências pessoais na prática profissional.

A Participante 4 apontou ainda que possui muitas dificuldades em expressar-se com o corpo, por muitos motivos pessoais e familiares, entretanto, as experiências e as vivências durante os encontros foram gratificantes e felizes, enfatiza ainda que “gostaria de ter tido uma oportunidade como essa no início da minha carreira como professora. Acho que teria apreciado mais a dança”.

Neste sentido, Marques (2004) ressalta que as atividades corporais que experienciamos constroem nosso corpo e fazem com que tenhamos uma relação diferente com a vida. Sgarbi (2009) menciona que a dança sendo uma arte corporal, é mais uma forma de construirmos esta relação, de observarmos e estarmos no mundo. No que se refere especificamente às experiências em dança, a autora ressalta que ficou evidente que esse saber motivou as professoras a apreciar, dançar e perceber que esta linguagem já se tornou presente no universo delas.

Interdisciplinaridade

A questão da interdisciplinaridade aparece no relato da Participante 5 ao declarar que “na própria maneira de “ver” a dança dentro de um contexto maior, suas interfaces e relações com demais conteúdos e disciplinas”.

Segundo Severino (1998) quando se coloca a questão da interdisciplinaridade, pensa-se logo num processo integrador, articulado, orgânico, de tal modo que, em que pesem as diferenças de formas, de meios, as atividades desenvolvidas levam ao mesmo fim. Sempre uma articulação entre totalidade e unidade.

Dessa maneira, a prática da interdisciplinaridade, em qualquer nível, mesmo no plano da integração curricular, depende radicalmente da presença efetiva de um projeto educacional centrado numa intencionalidade definida com base nos objetivos a serem alcançados pelos sujeitos educandos (SEVERINO, 1998, p. 40). O autor complementa

Ser interdisciplinar, para o saber, é uma exigência intrínseca, não uma circunstância aleatória. Com efeito, pode-se constatar que a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por isso mesmo, o saber, como

expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber quando se der interdisciplinarmente. Ainda que mediado pela ação singular e dispersa dos indivíduos, o conhecimento só tem seu pleno sentido quando inserido nesse tecido mais amplo do cultural.

Severino (1998) enfatiza que se o sentido do interdisciplinar precisa ser redimensionado quando se trata do saber teórico, ele precisa ser construído quando se trata do fazer prático. Rompidas as fronteiras entre as disciplinas, mediações do saber, na teoria e na pesquisa, impõe-se considerar que a interdisciplinaridade é condição também da prática social. Com efeito, toda ação social, atravessada pela análise científica e pela reflexão filosófica, é uma práxis, e, portanto, coloca tanto as exigências de eficácia do agir quanto as de elucidação do pensar. A intervenção *práxica* é o correspondente social e concreto da concepção antropológica do homem como ser histórico e social, o que exige para sua prática subsídios produzidos por uma convergente colaboração dos especialistas das várias áreas das ciências humanas, evitando, assim, a hipertrofia tanto de uma fundamentação unidimensional como de uma intervenção puramente técnico-profissional.

Gattás e Furegato (2007, p. 89) ressaltam que no contexto do ensino, a interdisciplinaridade é vista como processo que envolve a integração e o engajamento de educadores. Trata-se de um trabalho conjunto, com interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade. Superando a fragmentação do ensino, chega-se à formação integral dos alunos para exercerem criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, favorecendo o enfrentamento de problemas complexos. Essas autoras concluem que [...] o ponto fundamental do trabalho interdisciplinar, de concepção teórica ou prática é a troca de conhecimentos que se estabelece no interior das interações, enriquecendo os conhecimentos, ampliando os campos de visão dos profissionais envolvidos (p. 90).

Trabalho coletivo e a Importância do Programa de formação continuada para a prática pedagógica

O trabalho coletivo foi mencionado pela Participante 5 como uma das contribuições do programa. No seu relato a “construção” se dá na relação com o outro, na qual ressalta que “o coletivo é muito forte nesta proposta e nos remete a pensar sobre as diferenças, as limitações”.

Outra característica de uma formação continuada mencionada por Candau (1997) se refere a adoção de procedimentos participativos e de diálogo, bem como cria ambiente no qual os professores se sintam confiantes para se expor perante o grupo. Imbérnon (2010) enfatiza que a pesquisa-ação é um forte procedimento para a formação continuada, devido à ação cooperativa implicada e ao trabalho em equipe, pelo qual os professores orientam, corrigem, avaliam seus problemas e tomam decisões para melhorar, analisar ou questionar a prática social e educativa. Para o autor, tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação.

Ao final do programa (2º Módulo/2º Semestre/2013), as educadoras mencionaram que a participação no programa foi muito importante e contribuiu para a prática pedagógica. A Participante 4 relatou que foi “uma experiência enriquecedora na transmissão de conhecimentos e as vivências práticas motivaram-na a conhecer mais e estudar sobre dança, para tornar as aulas mais motivadoras para seus alunos e com sentido teórico e expressivo”. Para a Participante 5, o programa foi “qualitativamente de grande valia, pela maneira como o conteúdo foi trabalhado, aliando aspectos teóricos com ações de vivência e reflexões”. A Participante 3 declarou que essa importância consiste no fato de “contribuir para otimizar o trabalho com dança na escola”. E a Participante 9 relatou que foi “um estímulo para apreciar e ver a dança com um olhar novo para vida e prática com os alunos”.

Ao salientarem a importância e a contribuição do programa para a sua prática pedagógica, notamos que o processo de transformação do saber ao saber-fazer se apoia na reflexão como ressalta Alarcão (2003). Nos relatos acima percebemos uma nova maneira de vivenciar, experimentar e ministrar os conteúdos de dança aos seus alunos, ou seja, através de uma prática reflexiva das educadoras com o corpo que comunica, expressa e dança (SGARBI, 2009).

Sugestões e propostas apresentadas pelas educadoras sobre o Programa de formação continuada em Educação Física: em questão o Ensino da Dança

Como sugestões e propostas apresentadas pelas educadoras, as Participantes 1, 9 e 10 apontaram que gostariam de um conteúdo de dança mais voltado para

educação infantil e a Participante 3 gostaria que juntas elaborássemos diversas possibilidades de danças educativas, propondo alguns objetivos como o desenvolvimento da criatividade, integração, ritmo e sincronismo. Diante de tais apontamentos, decidimos convidá-las a participar do 3º Módulo (1º Semestre/2014) do programa voltado para uma assessoria e acompanhamento didático-pedagógico, o que foi prontamente aceito por seis educadoras (Educação Física, Artes e Pedagogia).

De acordo com Fernández (2000), o assessoramento pedagógico sugere parceria entre docentes e assessor pedagógico, pois vai além da compreensão e ação de conhecimento disciplinar. Cunha (2004) e Lucarelli (2000) reconhecem a ação do assessor pedagógico como fundamentais na constituição da profissão docente. A assessoria pedagógica traz a problematização, a reflexão como meios de estabelecer respostas e talvez novas interrogações a possibilidade de uma construção de saberes mais adequados para os envolvidos no processo educativo. Considerar esta implicação sugere que o assessoramento pedagógico impinge aos envolvidos, processos de exposição pessoal, instituição de espaços de pesquisa e de grupos de trabalho que permitam reflexão e construção de saberes que deem suporte à prática e essa, por sua vez, impulse novos saberes utilizando a teoria como explicação e ultrapassagem do *status quo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados analisados no Programa de formação continuada em Educação Física, especificamente no campo da Dança, apontam que a fundamentação teórica articulada com as vivências práticas contribuíram para que este grupo de educadoras de Educação Física, Artes e Pedagogia tivessem um novo olhar sobre o ensino da dança na escola, bem como, propiciaram mudanças na prática pedagógica das professoras após as experiências vividas durante os encontros.

Neste sentido, os estudos sobre a Dança Educativa de Laban (1978) proporcionou que visualizássemos a dança como um todo, imbricado em todas as possibilidades de movimentação humana, na qual está baseado na crença que movimento e emoção, forma e conteúdo, corpo e mente são uma unidade inseparável (RENGEL, 2003).

As educadoras apontaram que tanto o material didático-pedagógico (textos, CDS, DVDs) disponibilizado no decorrer do programa, quanto às pesquisas reali-

zadas sobre os processos históricos, sociais e culturais referentes aos diversos estilos de dança, também contribuíram para a ampliação dos saberes e, conseqüentemente as participantes adquiriram mais domínio para fazer uma releitura e ministrar os conteúdos vivenciados durante o programa para as suas turmas.

Essas educadoras permaneceram durante dois semestres (2013) no programa, o que acreditamos ser um tempo razoável para que as professoras pudessem alcançar os seus objetivos e as possíveis transformações na prática pedagógica, uma vez que para a concretização desse estudo, optamos pelo esclarecimento reflexivo e transformador da práxis, onde foi construído na intersecção entre “os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis” (FRANCO, 2005).

Dentre as contribuições elencadas pelas professoras destaca-se a relação dos conteúdos de dança com outras áreas do conhecimento, apontando para a construção de um trabalho interdisciplinar, pois, percebemos indícios e reflexões sobre os possíveis encaminhamentos para que haja um compartilhar de saberes.

Outro ponto destacado como contribuição do programa para a atuação e formação profissional das educadoras diz respeito ao trabalho coletivo, pois este tipo de programa, de acordo com Imbernón (2010), pode permitir um processo de comunicação entre indivíduos e troca de experiências, como também possibilita a reflexão sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade de ensino para que tornem possível a compreensão, interpretação e a intervenção sobre a prática.

As professoras enfatizaram ainda a importância e a contribuição do programa para a sua prática pedagógica. Estes depoimentos apontam para a necessidade de oferecermos programas de formação continuada que possibilite o acesso e a reflexão em torno dos conhecimentos relativos à Cultura Corporal de Movimento e a Linguagem Artística, no caso específico desse programa, do ensino da Dança na escola.

Diante dos relatos das educadoras sobre as contribuições proporcionadas pelo programa, constatamos que essa pesquisa foi muito significativa para todos os envolvidos e para o desenvolvimento deste tipo de formação continuada, pois as ações formativas foram fundamentadas no movimento de ação-reflexão-ação, onde foram disponibilizados estudos relativos aos conteúdos de dança, para que

as professoras analisassem de maneira cuidadosa e analítica a sua prática através da reflexão e assim reavaliar e reelaborar uma nova prática pedagógica (THIOLLENT, 2007) no que tange o ensino da dança na escola.

De acordo com as sugestões e o interesse das participantes em permanecer no programa, será dada continuidade ao projeto de formação continuada no ano de 2014, visando enfatizar a elaboração de planejamentos relacionados ao ensino da Dança, promovendo as educadoras como protagonistas nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BAUMAN, Z. *Vida líquida*. 2. ed. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- CANAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.
- ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A. A formação contínua de professores numa encruzilhada. In: _____. *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora, 2006. p. 73-79.
- FERNÁNDEZ, L. M. Prólogo. In: LUCARELLI, E. (Org.). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2000. p. 11-19.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GASPARI, T. C. *Educação Física Escolar e Dança: uma proposta de intervenção*. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Unesp, Rio Claro, 2005.
- GATTÁS, M. L. B.; FUREGATO, A. R. F. A interdisciplinaridade na educação. *Rev. RENE. Fortaleza*, v. 8, n. 1, p. 85-91, jan./abr. 2007.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LABAN, R. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

_____. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Icone, 1990.

LIMA, E. C. P.; FIAMONCINI, L. Dançando na escola, politizando a dança: um estudo sobre o projeto dança escolar da Prefeitura Municipal de São José. *Motrivivência*, ano XVI, n. 23, p. 29-4, dez. 2004.

LIMA, P. R. F.; FROTA, M. A. Dança – Educação para crianças do ensino público: é possível? *Rev. Bras. Ci e Mov.*, v. 15, n. 3, p. 137-144, 2007.

LUCARELLI, E. *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

MARQUES, I. A. *Corpo e dança na educação infantil*. Caderno Temático de Formação: Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo. São Paulo, n. 2, p. 36-9, 2004.

MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006.

MORANDI, C. S. D. A dança e a educação do cidadão sensível. In: MORANDI, C. S. D.; STRAZZACAPPA, M. *Entre a arte e a docência: formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006. p. 71-125.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OSTETTO, L. E. *Educadores na roda da dança: formação – transformação*. 2005. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PEREIRA, M. L. *A formação acadêmica do professor de Educação Física: em questão o conteúdo da Dança*. 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação – desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio-ago. 2009.

RANGEL, N. B. C. *Dança, educação, educação física: propostas de ensino da dança e o universo da educação física*. Jundiaí: Fontoura, 2002.

RENGEL, L. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.

ROSSI, F. *Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento*. 286f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P. As danças na mídia e as danças na escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, 2002.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 1998.

SGARBI, F. *Entrando na dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de educação infantil*. 2009. 199f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

SIQUEIRA, D. C. O. *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas: Autores Associados, 2006.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2007.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

15

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA O USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Renata Portela Rinaldi

Bruna Fernandez Guimarães Borsoi

Daniely Cristiane de Oliveira

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Analisa-se, neste capítulo, o trabalho desenvolvido no Programa Núcleo de Ensino-Prograd-Unesp que envolveu a parceria entre a universidade e uma escola pública municipal com o objetivo de investir na formação dos professores para aprendizagem e a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na prática docente. A proposta foi desenvolvida inicialmente por meio da formação dos professores no contexto da escola e, posteriormente, por meio do acompanhamento e avaliação das ações docentes para incorporação das TIC para o ensino dos conteúdos curriculares nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados foram coletados a partir de narrativas escritas e diários de campo das licenciandas, bem como atividades desenvolvidas pelas professoras com os estudantes. Os resultados apontam para a relevância do acompanhamento dos professores durante o uso pedagógico de recursos de TIC para o ensino de conteúdos curriculares; organização e desenvolvimento do processo formativo para apropriação de recursos de TIC no ensino no contexto de trabalho; importância da parceria entre a universidade e a escola.

Palavras-chave: Tecnologias de informação e comunicação; formação de professores; parceria universidade e escola.

INTRODUÇÃO

Na América Latina, as reformas educativas ocorridas nas últimas décadas se voltam para a ampliação da cobertura, equidade e a qualidade dos sistemas educacionais. Martinic (2001) destaca que a primeira geração das reformas, nos anos de 1980, focalizou questões referentes à gestão, financiamento e acesso ao sistema, num movimento “de dentro para fora”, nos quais os estados e os governos transferem algumas responsabilidades para outras instâncias, como o setor privado, num sentido de descentralização. Na segunda geração, houve ênfase num movimento oposto, “de fora para dentro”, posto que se volta para questões

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

relativas ao interior do sistema e das escolas. Temas como gestão e avaliação de sistemas, processos pedagógicos e conteúdos culturais transmitidos pela escola são enfatizados. Atualmente, encontramos-nos no início de uma terceira geração de reformas, mais centradas na efetividade das escolas; na relação delas com todo o tipo de rede, tendo em vista, tanto o interior quanto o exterior do sistema educativo; em um novo tipo de relação com as novas tecnologias, entre outras características.

A partir da análise teórica nota-se que a América Latina tem quase 25 anos de experiência no planejamento e na aplicação de programas para a introdução e o uso de tecnologias nas escolas públicas e na formação dos professores. Há experiências importantes na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, México, Peru e Uruguai. Martinez (2004) destaca que por influência da globalização, os países latino-americanos decidiram dar um novo impulso à educação, buscando melhorar a qualidade por meio da incorporação de programas e projetos que utilizam sistemas de satélites, televisivos, informáticos e várias formas de multimídia.

No Brasil, algumas dessas iniciativas, em seu conjunto, procuram contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira, especialmente, relacionadas à formação de professores para a educação básica. Alguns exemplos no cenário nacional podem ser destacados, dentre eles os seis programas apresentados a seguir:

- **Proformação:** o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) é um curso a distância, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país.
- **Proinfo:** é um programa educacional criado em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) para promover o uso da Telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Suas estratégias de implementação constam do documento “Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação”, de julho de 1997. O Programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), por

meio do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e algumas Municipais de Educação. O Programa funciona de modo descentralizado. Sua coordenação é de responsabilidade federal.

- **TV Escola:** é um Programa da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, dirigido à capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública. Esse recurso didático permite à escola entrar em sintonia com as possibilidades pedagógicas oferecidas pela EAD. A TV Escola é um canal de televisão, via satélite, destinado exclusivamente à educação, que entrou no ar, em todo o Brasil, em 1996. Seus principais objetivos são a capacitação, atualização, aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública de Ensino Fundamental e Médio e o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.
- **PAPED:** é um programa de Apoio à Pesquisa em EAD, desenvolvido em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- **PROUCA:** o Programa um Computador por Aluno, proposto pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância, visa garantir a todos os alunos das escolas públicas o direito a usar um computador (*laptop*) na escola e na sala de aula.
- **Rádio-Escola:** O Rádio-Escola desenvolve ações, nas escolas públicas ou comunidades, que visam à utilização e à mobilização dessa mídia na difusão e no desenvolvimento de práticas pedagógicas, além de fornecer insumos para o exercício docente.

Neste contexto, especificamente no caso dos programas e projetos brasileiros para uso da informática na educação, o processo de formação dos professores, em larga ou pequena escala, com a finalidade de oferecer uma formação de qualidade que permita aos envolvidos aprender a utilizar os recursos da informática como mais uma possibilidade pedagógica em seu repertório profissional, se concentra fora do contexto de trabalho do professor.

Essas iniciativas raramente desenvolvem o trabalho de formação continuada nas escolas sedes desses professores e implicam o acompanhamento do desenvolvimento do trabalho do docente que participou desta formação. Consequente-

mente, ao retornar à comunidade escolar, muitas vezes o professor não consegue ou não sabe colocar em prática as aprendizagens e informações obtidas durante a formação.¹ Nota-se que, também, raramente esse profissional colocará em prática o que aprendeu, pois a dificuldade de ter em seu ambiente de trabalho um parceiro ou um formador que possa assessorá-lo no desenvolvimento de iniciativas para o uso da informática como recurso pedagógico no desenvolvimento de suas práticas com os alunos, neutraliza sua expectativa e seu desejo de mudar. O medo, a insegurança, a resistência, a falta de conhecimento e a falta de acompanhamento por um profissional que conheça as possibilidades pedagógicas (e não somente técnicas) de uso de tais recursos podem ser fatores que justifiquem a dificuldade dos professores em utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) no contexto da sala de aula.

Nota-se, nos últimos anos, um investimento crescente em cursos de capacitação docente para o uso da informática na educação, bem como investimentos para equipar as escolas com laboratório de informática. Contudo, é preciso repensar os contextos, as realidades locais, as metodologias e as estratégias para o desenvolvimento desses processos formativos para que os objetivos de formar possam ser, de fato, atingidos, pois embora as iniciativas existam, parece que ainda estamos distantes de conseguirmos **formar** professores capazes de ensinar com tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Vale lembrar que sem dar atenção às condições do local de trabalho dos professores e sem o reconhecimento dos saberes que levam para a sala de aula, há pouca esperança de que a informática e as TDIC tenham mais do que um impacto mínimo no ensino e na aprendizagem. Segundo Cuban (2011), sem uma visão mais ampla do papel cívico e social que as escolas desempenham nas sociedades democráticas, nossa atual ênfase excessiva no uso da tecnologia na escola corre o perigo de banalizar nossos ideais nacionais.

Nesse caso, o que levar em consideração ao se propor programas de formação de professores para o uso de TIC? Que desafios deverão ser enfrentados para que as experiências formativas sejam implementadas no plano da prática profissional do professor em seu contexto de trabalho?

1 Contudo, há exceções em que os professores retornam para suas comunidades e conseguem desenvolver o papel de multiplicadores das aprendizagens adquiridas durante o processo de formação.

Considerando que o “aprender a ensinar” e a “ser professor” são processos contínuos que se dão ao longo da vida, destaca-se que a competência profissional para a docência não decorre apenas da formação inicial, mas inicia-se antes da preparação formal, relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno etc. Para tanto, o ser professor abrange as características do ensinar, mas vão além delas, pois envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade de profissional. Aprender a ensinar é também um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, dentre outros (GARCIA, 1999; VAILLANT; MARCELO, 2012).

Dadas essas características, próprias da docência, e levando-se em consideração aquelas que permeiam nossa realidade sócio-educacional, ocasionadas por transformações próprias da sociedade contemporânea, bem como do surgimento e evolução das TIC nas relações sociais, de trabalho e da vida cotidiana, novas demandas emergem e se fazem presentes a todo o momento tanto nas relações sociais como na escola.

Do professor, se requer capacidade de adaptação às mudanças, habilidade em trabalhar com as incertezas, com a provisoriedade do conhecimento, com a descrença nas chamadas “verdades científicas” etc. Além de que, este professor deve estar sempre pronto para adquirir novas habilidades para dinamizar os processos de ensino e aprendizagem. Desta forma torna-se imprescindível o oferecimento de apoio para que os educadores possam desenvolver-se durante toda sua carreira, pois a sociedade em que vivemos exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem.

Em um breve retrospecto, Rinaldi (2009) aponta que embora a área de formação de professores seja relativamente recente, nos últimos 30 anos se tem tido evidências que o desenvolvimento profissional pode conduzir a melhorias nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos. Mais ainda, começamos a compreender ‘o quê’ e o ‘como’ os professores aprendem no processo de desenvolvimento profissional e sobre o impacto das mudanças dos professores sobre a aprendizagem dos alunos.

A aprendizagem docente não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação, pois os professores também aprendem ensinando e com outros professores; aprendem ainda via processos de observação. Nota-se que nos proces-

tos de aprendizagem profissional da docência ocupam lugar de destaque as crenças (ou valores, juízos, opiniões, concepções, teorias pessoais) dos professores que, de certa maneira, definem fortemente suas práticas pedagógicas. Vale lembrar que as crenças são influenciadas pelas experiências pessoais, experiências com o conhecimento formal e as experiências escolares e com a sala de aula.

Sobre esse aspecto, a literatura vem apontando que há diferentes fases na vida profissional dos professores, as quais apresentam características e problemáticas próprias nas várias etapas de seu desenvolvimento (VAILLANT; GARCIA, 2012). Têm mostrado, ainda, que diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, frustrações, preocupações etc., podem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e de sua carreira. Nota-se, portanto, que professores iniciantes e aqueles mais experientes apresentam competências profissionais distintas e demandas de formação específicas, além de características próprias inerentes aos processos de aprendizagem individuais. Da mesma forma, aponta-se que os professores devem ter um conjunto de conhecimentos – específicos e pedagógicos, por exemplo necessários para o ensino nos quais se apóiem para tomar decisões no desenvolvimento de seu trabalho cotidiano.

A base de conhecimento para o ensino e o modelo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 1986; 1987) seriam outros aspectos fundamentais a serem considerados nos processos de aprendizagem profissional da docência. Na concepção de Shulman (1986), o bom ensino recai na capacidade de o professor conhecer profundamente o que está ensinando e transformar esse conhecimento em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e repertórios que têm os alunos. O conhecimento do professor deve incluir a compreensão do que significa ensinar um conteúdo específico, assim como dos princípios e técnicas necessários para esse ensino. Desta forma, o professor precisa ter conhecimentos sobre como ensinar a matéria, como os alunos aprendem essa matéria, como elas estão organizadas e como estão incluídas no currículo.

O processo de raciocínio pedagógico está intimamente relacionado à base de conhecimento para o ensino e envolve processos inerentes às ações educativas. Este é concebido sob a perspectiva do professor e é constituído por seis subprocessos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão, nova compreensão.

Nesse contexto, o que se deve levar em conta para o desenvolvimento de programas formativos que melhorem a atuação docente? Ou, quais os desafios a se-

rem enfrentados para que os processos formativos de fato tenham os impactos almejados nas práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos?

Para Borko (2004), os professores devem ‘aprender como aprender com a prática’, uma vez que o ensino requer improvisação, conjecturas, experimentação. Segundo a autora, para aprender com a prática parece ser necessário que: 1) os professores aprendam adequar seus conhecimentos a cada situação, o que implica indagar sobre o que os alunos fazem e pensam e como compreendem o que é ensinado; 2) os professores aprendam a utilizar seu conhecimento para melhorar a sua prática; 3) precisam acompanhar, guiar e revisar as tarefas dos alunos; 4) tenham oportunidades para que tais processos ocorram; 5) apresentem disponibilidade mental para a mudança.

As aprendizagens centradas nas práticas não precisam, necessariamente, ser em tempo real: os professores podem utilizar diversos materiais como casos escritos, multimídias, observações de situações de ensino, exemplos de tarefas de alunos etc. Os materiais devem permitir que os professores indaguem sobre práticas e analisem o ensino sob sua responsabilidade ou de outros.

Desta forma, analisar os processos de aprendizagem profissional docente ganha relevância na compreensão de como esses profissionais vão construindo seu repertório de conhecimentos ao longo da carreira bem como ampliando sua base de conhecimento. Entretanto, para atuar com processos formativos que envolvem pessoas adultas faz-se necessário, conhecer as peculiaridades de como se dá essa aprendizagem nessa etapa da vida e, ao mesmo tempo, ser capaz de adaptar e/ou criar métodos e estratégias para se obter sucesso no trabalho.

Considerando-se a especificidade dos processos de aprendizagem do adulto, faz-se urgente repensar a lógica das ações formativas que geralmente estão centradas em exigências pré-determinadas. A nova lógica deve ser caracterizada como uma aprendizagem centrada nos professores, uma aprendizagem independente visando a autoformação.

Não significa, porém, que uma aprendizagem autônoma seja realizada a sós, mas que é planejada, desenvolvida e avaliada pelo sujeito que aprende, o que pressupõe uma nova relação entre os envolvidos nesse processo. A aprendizagem docente constitui-se, então, como um desafio às inúmeras propostas de diferentes organismos e instituições que “zelam” pela formação de professores, pois é um processo que não expressa resultados imediatos e de curto prazo. Ao contrá-

rio é um processo de médio e longo prazo, complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de acontecimentos lineares (RINALDI, 2006).

O presente artigo aborda essa problemática a partir dos resultados do Projeto Núcleo de Ensino desenvolvido numa escola pública municipal e busca analisar a apropriação do conhecimento sobre tecnologias de informação e comunicação na ampliação da base de conhecimento de professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma experiência desenvolvida sob a responsabilidade das autoras.²

MÉTODO

A metodologia do trabalho baseia-se no referencial construtivo-colaborativo (COLE; KNOWLES, 1993) que teve suas principais idéias sistematizadas por Mizukami et al. (2003). Trabalhar com este modelo de pesquisa e intervenção, significa concebê-lo como uma estratégia formativa e investigativa que tem a escola como local privilegiado para o trabalho e implica em conhecer a realidade das professoras, o que pensam o que fazem e porque o fazem para, colaborativamente, refletir com elas sobre os fenômenos educativos, dilemas vividos e, quando necessário, construir formas de enfrentamento das dificuldades de modo que considerem as peculiaridades individuais ao longo de seu processo de aprendizagem profissional.

De modo mais específico, após apresentarmos a proposta do projeto na escola e fizemos o convite aos professores, ampliando uma parceria já iniciada por outros projetos realizados desde o ano de 2011 (RINALDI, 2011; 2013). Do total de 18 professores da escola, participou do projeto um grupo formado por 13 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Sete delas atuam no período da manhã e seis no período da tarde. Dez professoras têm mais de quinze anos de experiência no magistério, mas três delas são iniciantes na carreira e tem menos de 3 anos de atuação profissional.

O método adotado na investigação concebeu as professoras como participantes ativas e responsáveis de seu próprio processo de formação, além de valorizar

2 A primeira autora coordenadora do projeto e as demais foram alunas bolsistas que atuaram também em sua implementação na escola.

os conhecimentos que elas construíam, considerando as condições objetivas de trabalho que enfrentam e atribuem sentidos.

Cole e Knowles (1993, p. 484) destacam que este tipo de estratégia investigativa requer “[...] um investimento substancial de tempo e energia por parte de ambos os envolvidos” (professoras, bolsistas e coordenadora); além disso, é um processo que necessita de diálogo e negociação constante. Assim, fez-se necessário definir os dois momentos que caracterizaram o projeto que tem um duplo papel: a intervenção na escola e a pesquisa, ainda que estes se mostrem correlacionadas neste contexto.

A intervenção foi caracterizada por encontros presenciais entre coordenadora, bolsistas e professoras fora do horário de trabalho, com duração de duas horas semanais (18 horas às 20 horas) inicialmente realizada por um período de dois meses com diversas atividades que envolveram: desenvolvimento de um curso para uso da informática e recursos de tecnologias digitais de informação e comunicação elaborado, desenvolvido e implementado pela primeira autora em parceria com as bolsistas, a partir do estabelecimento de uma base relacional; discussões sobre temáticas que foram se mostrando importantes para elas ao longo dos encontros; desenvolvimento de estratégias de trabalho significativas para favorecer a aquisição de conhecimentos técnicos sobre a informática e recursos para ensinar conteúdos escolares disponíveis na Internet. Este processo inicial de intervenção teve por objetivos oferecer às professoras um repertório comum de conhecimentos sobre informática, tecnologias de informação e comunicação; auxiliar as professoras em suas dificuldades com o computador e encontrar estratégias para solucioná-las; ajudá-las a refletir sobre ‘o que’, ‘como’ e ‘porque’ faziam e o que pensavam, além de estar sensível às demandas afetivas surgidas em processo. As ações desse processo formativo foram sendo avaliadas e (re)encaminhadas processualmente junto com as professoras visando atingir os objetivos da intervenção.

Posteriormente, quando as professoras se sentiam mais confortáveis³ para inserir o computador e recursos de TIC para ensinar conteúdos escolares, assu-

3 O processo inicial de formação das professoras foi realizado, pois era comum as professoras quando frequentavam o laboratório de informática deixarem a turma sob responsabilidade do monitor. Acreditamos que o professor é o protagonista de sua ação e a incorporação do computador como recurso de apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem deve ser também realizado sob a sua supervisão, após planejamento prévio.

minho o protagonismo da aula no laboratório de informática, passamos a trabalhar semanalmente naquele contexto, com o apoio das alunas bolsistas. As turmas do 3º, 4º e 5º ano frequentavam o laboratório as terça e quinta-feira no período da manhã; as turmas de 1º, 2º e 3º ano trabalhavam no mesmo dia, mas no período da tarde. Cada aula tinha duração de 50 minutos. As professoras planejavam as aulas e compartilhavam com as bolsistas para que estivessem no laboratório auxiliando-as cotidianamente.

A pesquisa foi desenvolvida tendo como referência as narrativas escritas (ZABALZA, 2004) e orais (LAVILLE; DIONE, 1999) das professoras. As narrativas escritas envolveram diários reflexivos produzidos pelas professoras e registros das interações durante as aulas realizados pelas bolsistas, além das narrativas orais que se caracterizaram pelos diálogos durante o primeiro momento da intervenção que se configurou como formação das professoras. Essas narrativas orais foram registradas por meio de filmagens e áudio-gravações, seguidas de transcrições. Após realizadas as transcrições, foram entregues às professoras, pois permitiu que elas examinassem as estratégias adotadas durante o processo de formação e discutissem formas de melhorá-las, assim como definissem novas necessidades e conteúdos a serem aprendidos para posteriormente trabalhar com as crianças. Assim, buscamos compreender os processos de aprendizagem construídos pelas professoras sobre o uso da TIC e o significado que elas atribuíam a esse aprendizado para seu desenvolvimento profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Algumas contribuições para o desenvolvimento profissional foram indicadas pelas professoras em suas narrativas escritas. De acordo com as colocações, essas contribuições foram propiciadas pela parceria bem sucedida entre elas, a coordenadora e as licenciandas bolsistas do projeto. Esses apontamentos nos levam a enfatizar a importância de se investir na construção e consolidação da base relacional em um processo que envolve a formação de professores respeitando as necessidades e interesses dos mesmos. Acompanhá-las e assessorá-las individual e coletivamente, com o apoio do grupo, adaptando as necessidades de cada professora e, posteriormente, de cada turma foi fundamental para esse resultado. Outros elementos indicados pelas professoras tomam como referência três dimensões da aprendizagem profissional para uso de tecnologias de informação e

comunicação na educação: o processo de ensino, o processo de aprendizagem e as estratégias e práticas formativas.

Compreender quais os processos desencadeados e as dificuldades emergidas na aprendizagem de professoras implicou, inicialmente, no levantamento e análise das necessidades indicadas pelas professoras do conhecimento que tinham sobre o computador. Esse levantamento se caracterizou como um ponto de partida para delinear as características do processo formativo, bem como para definir colaborativamente os objetivos, pressupostos, conteúdos, atividades, estratégias e formas de funcionamento da intervenção.

Tornar o processo de formação significativo e criar estratégias de trabalho para garantir a aprendizagem técnica, teórica e pedagógica sobre a informática pelas professoras consistiu de desafios diários. Elas destacam, porém, que as estratégias adotadas nos processos de ensino foram muito positivas nas dinâmicas estabelecidas no grupo. Alguns exemplos extraídos das narrativas ilustram esses aspectos:

Foi realizada uma *dinâmica* e pudemos perceber que a interação do grupo será muito importante. Que as possibilidades se abrem quando o respeito às diferentes ideias são valorizadas. (P4, diário de 19.04.2013)

A [coordenadora] foi fazendo uma *listagem das dúvidas* do grupo quanto aos recursos utilizados no computador para serem trabalhados nos próximos encontros. (P5, diário de 23/04/2013)

[...] achei ótima a postura da [coordenadora], pois estava *atenta* a fala de todas e no momento oportuno soube conduzir com *sutileza e propriedade de conhecimentos* o grupo levando-nos a *refletir sobre nosso trabalho* com o computador e nossos objetivos para depois ensinar os alunos aqui no laboratório. Isso nos dá segurança para continuar investindo na formação com a informática e aumenta a ansiedade para colocarmos logo tudo em prática com os alunos. (P7, diário de 07/05/2013)

A *orientação clara*, tranquila e responsável da [coordenadora] nos estimula a querer aprender sempre mais. Além da orientação nos encontros, as *intervenções* que ela faz nos diários também estimulam nossa *reflexão* e nos faz perceber o quanto crescemos quando temos uma pessoa paciente nos ensinando. (P9, diário de 30/05/2013)

Hoje trabalhamos com *simulação das atividades* que serão desenvolvidas com os alunos. Acessamos o Portal do Professor e o BIOE e conhecemos *vários recursos como*

os softwares, planos sobre diferentes conteúdos. Estavam elas [coordenadora e bolsistas] lá nos ajudando e ao mesmo tempo brincando, foi muito produtivo e muito prazeroso. Tomara que consiga esse clima com os alunos. (P6, 24.08.2013)

Os elementos presentes nas narrativas chamam a atenção para a importância de se investir em novas estratégias formativas mais centradas nos professores, de modo que necessidades individuais sejam consideradas e sirvam também como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades coletivas em contexto de trabalho. Tornar as professoras parceiras e co-responsáveis no processo de formação para o uso das TIC e da informática na educação possibilitou a construção de um processo que permitiu vislumbrar a melhoria nos processos de ensino, aprendizagem, resgate da autoestima e valorização dos pares como parceiros nas descobertas e superações, bem como nas dificuldades enfrentadas. Desencadeou ainda um processo de aprendizagens mútuas sem sobreposição de saberes entre as envolvidas (coordenadora, bolsistas e professoras).

Nesse processo, o computador deixou de ser o foco e passou a ser usado como um potencializador para o desenvolvimento de habilidades, com o qual as professoras puderam construir diferentes conceitos e atividades sem serem dirigidas pela coordenadora e bolsistas. Foi possível vislumbrar a possibilidade de uma aprendizagem prazerosa, por meio de dinâmicas, pesquisas e da construção, permitindo às envolvidas inúmeras formas de expressão, possibilitando a ampliação da base de conhecimento e oferecendo-lhes meios para a articulação desse recurso na prática pedagógica em salas de aula.

No que se refere ao processo de aprendizagem, durante o período da intervenção inicial os encontros presenciais se constituíram como momentos de partilha e aprendizagem. Todas as semanas o grupo se reuniu para acompanhar e reencaminhar do processo de construção da intervenção e aprender a operar o computador, técnica e pedagogicamente; a ler e refletir sobre possibilidades e limites do uso de TIC na educação; e ainda a articular esses conhecimentos técnicos e teóricos sobre a informática na educação à sua base de conhecimento sobre o aprender a ensinar conteúdos escolares utilizando tais recursos no espaço do laboratório de informática. Uma das professoras faz referência ao significado desse processo em sua trajetória profissional.

A aprendizagem mais importante que se evidencia ao longo dessa experiência com a informática é que percebi que tenho muito a aprender ainda. Com mais de 20

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

anos de atuação no magistério, trabalhando com crianças de salas comuns e de salas que atendem crianças com necessidades educacionais especiais, a cada novo dia aprendo novas estratégias, aprendo que existem novos caminhos a serem partilhados, construídos... As várias posturas das colegas do grupo acrescentam novos saberes, assim como a amizade também se fortalece e a paciência da coordenadora e das meninas [bolsistas] em modificar o que precisamos aprender para atender aos alunos indo ao encontro daquilo que temos ansiedade de conhecer sobre o computador faz a gente se sentir realmente ouvida e considerada. (P10, 05/10/2013)

Esses encontros se caracterizaram como um importante espaço de trocas, pois geraram discussões profícuas que incentivaram cada participante a se tornar verdadeiras aprendizes, preocupadas com a aprendizagem individual, mas principalmente com a aprendizagem coletiva e desenvolvimento comum do grupo, em compreender os processos pelos quais passavam e a desenvolver estratégias que permitissem ao grupo superar as dificuldades e ampliar o rol de aprendizes. E, especialmente, de compartilhar com os pares sua atuação com as TDIC, dificuldades, medos, angústias, dúvidas abrindo-se para receber apoio, sugestões e mesmo críticas.

Desta forma, foi se construindo uma comunidade de aprendizes que tinham como interesse comum aprender a operar com destreza e autonomia os recursos de TDIC para, posteriormente, ensinar aos alunos.

Com o passar dos encontros, os processos de aprendizagem foram se configurando e aspectos significativos foram sendo aprendidos. No que se refere aos aspectos emocionais, gradualmente, a ansiedade foi diminuindo, os medos superados, alguns dos dilemas resolvidos dando lugar a outros. Percebeu-se, igualmente, a minimização das autocobranças e autocríticas que geralmente destacavam as dificuldades e sentimentos de fracasso. Ao longo do tempo, as professoras passaram a incorporar as TDIC em seu dia a dia, até mesmo em sua prática pedagógica, inserindo-a nas atividades de sala de aula com os alunos. Por exemplo, quando algumas passaram a usar o celular dos estudantes para realizar pesquisas na internet ou mesmo como calculadora nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente.

Preciso compartilhar com vocês uma coisa que foi muito interessante... a gente se incomoda tanto com o celular e como ele tira a atenção dos alunos... na aula propus um desafio pra usar o celular pra pesquisar sobre a o dia da independência. Foi mui-

to legal porque eles começaram a pesquisar sobre imagens que representam essa data, pesquisar textos. Depois nós fomos para o laboratório pra produzir textos... foi muito legal vejam a atividade de um grupo. (P13, 04/9/2013)

BRASIL MINHA PATRIA QUERIDA

VOCE SABIA QUE TIRADENTES DISSE SE MIL VIDAS EU TIVESSE MIL VEZES TENTARIA SALVAR O BRASIL?

VOCE SABIA QUE TIRADENTES MORREU PELA LIBERDADE DO BRASIL?

VOCE SABIA QUE DOM PEDRO GRITOU INDEPENDENCIA OU MORTE?

VOCE SABIA QUE OS NAVEGANTES ACHAVAM QUE A TERRA ERA QUADRADA?

VOCE SABIA QUE BRASIL ERA COLONIA DE PORTUGAL?

VOCE SABIA QUE OS PORTUGUESES TROCARAM O OURO DOS INDIOS POR JOIAS?



Moran, Masetto e Behrens (2003) adverte que aprendemos quando experienciamos, relacionamos, atribuímos significados ou novos sentidos ao que nos é apresentado. Aprendemos quando temos interesse e motivação, quando desenvolvemos hábitos que facilitam a ação de aprender e quando sentimos prazer no que estudamos e na forma de fazê-lo. Acrescenta-se a isto, o acompanhamento de um profissional que possa assessorar o professor sempre que houver necessidade ou que este solicitar.

A aprendizagem em informática, por ser algo novo para muitas das professoras, requereu um esforço maior de sua parte. Foi como se as professoras, embora em sua maioria fosse experiente, estivessem reiniciando o aprender a ensinar com um novo recurso, que não fazia parte de seu repertório profissional e fazer pedagógico. Por meio do computador professores e alunos podem ampliar o

conhecimento do conteúdo disciplinar, via exploração de diferentes *softwares*, construir seus produtos e compartilhá-los entre outros sujeitos através da rede.

Com as inúmeras possibilidades de aprendizagem e formas de aprender usando a informática na educação, torna-se difícil caracterizar um único padrão de aprendizagem por meio desse recurso. Pois, cada um aprende de acordo com sua história de vida, do contexto em que atua das necessidades que o cercam, de sua interação com o objeto estudado. Pode-se dizer que a aprendizagem das professoras em informática na educação possivelmente dependeu da relação que cada uma estabeleceu com o computador.

Segundo as professoras, a coordenadora aparece como alguém que ofereceu sugestões e estratégias para a construção de uma aprendizagem significativa; promoveu reflexões sobre: diferentes formas de aprendizagem em informática; como integrar a informática na educação; importância da formação do professor para uso desse recurso na sala de aula etc.

No início fiquei muito insegura e com medo de não conseguir aprender. Queria sempre anotar tudo e prestava muita atenção na linguagem, quase totalmente desconhecida e que, também, precisava ser dominada... A coordenadora e as estagiárias [bolsistas] sempre pacientes e atenciosas iam me fornecendo informações ao mesmo tempo em que me proporcionavam condições de construir meu próprio aprendizado solicitando tarefas a serem realizadas em casa e que me obrigavam a pesquisar, buscar caminhos e encontrar soluções. Nem sempre eu era capaz, por isso cultivava os “altos” e “baixos” quanto a capacidade de aprender a usar o computador, navegar na internet. Passei por várias situações de conflito e vontade de desistir, voltar e ficar só na minha sala de aula onde eu sei trabalhar bem... acredito que outras colegas também passaram por essa sensação. Porém, as descobertas também me proporcionavam alegria e otimismo. O aprendizado não foi fácil e hoje me sinto feliz em poder relatar erros e acertos vividos neste processo de aprendizagem que com o passar do tempo tornou o grupo mais unido e com sentimento de responsabilidade por cada uma de nós que estávamos ali para darmos conta, e bem, pra depois ensinar os alunos sem precisar do monitor. (P6, 20/11/2013)

Neste cenário, observou-se que algumas das estratégias e práticas durante o desenvolvimento da proposta de intervenção parecem ter sido fundamentais para construção das aprendizagens das professoras. Algumas delas:

- partir da necessidade de aprendizagem apresentada pelo grupo em cada momento (por exemplo, navegar na Internet, conhecer e instalar *software*, aprender a inserir e formatar figuras, tabelas, formatar textos, etc.) construindo a intervenção de modo processual. Esse formato, aparentemente sem uma organização definida de conteúdos, permitiu a todas as envolvidas a aquisição, ainda que básica, de um repertório comum sobre a Informática na Educação e uso de TDIC;
- o incentivo e insistência a cada encontro por parte da coordenadora à colaboração e troca entre os pares, ainda que inicialmente algumas professoras apresentassem resistência;
- a valorização do conhecimento tácito e experiência de cada participante no processo formativo;
- o incentivo à escrita dos diários reflexivos como ferramenta de formação e de pesquisa, pois este instrumento permitiu a cada professora e ao grupo a visualização de como ocorreu o processo formativo e como cada uma foi construindo sua aprendizagem sobre informática na educação trabalhando com as crianças ao longo do ano;
- a socialização contínua das aprendizagens e descobertas, das dificuldades e dúvidas de modo que se criasse um ambiente em que todas (professoras, bolsistas e coordenadora) se tornaram responsáveis e co-participantes pelas conquistas e dificuldades vivenciadas;
- a socialização de todo material produzido ‘no’ e ‘pelo’ grupo;
- a importância do acompanhamento de um especialista que tenha domínio técnico e pedagógico do conteúdo além certas concepções sobre o ensinar e aprender durante o processo de formação e o desenvolvimento das atividades com tecnologias da informação e comunicação em situações contextualizadas de aprendizagem; e
- o conhecimento de como ocorrem os processos de aprendizagem do adulto.

A partir desses indicadores foi possível perceber que os processos vivenciados repercutiram na aprendizagem profissional de todas as envolvidas, uma vez que foram estabelecidas situações em que se pôde refletir sobre as práticas e processos de ensino e aprendizagem, engajar-se em análises e apoiar uns aos outros nos diversos momentos de aprendizagem e tomada de decisão.

Pode-se dizer que trabalhar em grupo promoveu aprendizagens mútuas e contínuas. A colaboração permitiu o estabelecimento de ajuda, incentivo e encorajamento de diferentes naturezas entre as participantes. Em lugar de uma única perspectiva, foi possível a consideração de vários pontos de vista, o que promoveu maior clareza sobre as aprendizagens e temáticas investigadas. Contudo, significou gerenciar conflitos e criar estratégias para seu enfrentamento, o que foi altamente produtivo, embora em vários momentos bastante desgastante, uma vez que permitiu a construção e análise das diferentes posições, aquilo que Reali (2004, p.322) coloca como “dar voz aos discordantes”. O relato de P3 (05/10/2013) evidencia um pouco desse processo.

A partir do projeto e durante o seu desenvolvimento, aprendemos e temos aprendido a: trabalhar melhor em parceria e constatar o quanto isso é fundamental para o nosso crescimento especialmente na escola; formar-nos como professoras; adaptar-nos às diferenças individuais de nossas colegas e respeitá-las, assim como das crianças; usar melhor os recursos da informática e de TIC analisando aquilo que pode ser usado como mais um recurso pedagógico pelo professor; desenvolver estratégias metodológicas selecionando recursos pra facilitar a aprendizagem dos alunos; ter a oportunidade de escrever sobre a experiência e melhorar nossos relatos reflexivos ao longo do tempo tendo-os como um instrumento de autoavaliação que permite pensar, olhar pra o que fizemos e fazer novamente de modo diferente, sempre melhor.

Apesar das contribuições desencadeadas com a formação e acompanhamento das professoras, algumas dificuldades surgiram como fatores limitantes nesse processo, das quais se destacaram:

- a adaptação à proposta metodológica do processo formativo (as professoras eram corresponsáveis pelo desenvolvimento do trabalho), como relata P8:

[...] não entendi isso! O que significa aquilo? Será que algum dia vou aprender alguma coisa no computador? Será que trabalhar em grupo vai dar certo? Acho que a gente não tem nada pra oferecer pra ajudar você a ajudar a gente a usar o computador... a gente tem o monitor que faz isso na escola.

- falta de conhecimento e segurança para operar o computador sozinha e medo de se expor no grupo e ser ridicularizada (devido a heterogeneidade do grupo e diversidade de experiências profissionais) etc.

O fato de a gente não ser jovem parece criar uma barreira e também é difícil você ser considerada uma boa professora e depois estar junto com colegas e elas saberem que você, nos dias de hoje, não sabe usar o computador... Sabe R. [coordenadora] que entrar no mundo da informática me torna mais segura, me dá mais confiança... avancei muito se considerar o que fazia e o que faço hoje e, acho que o principal, foi perder o medo de pedir ajuda quando acontece algum problema. (P3, 03.11.2013)

Outras dificuldades manifestadas foram: pouco tempo para o desenvolvimento do curso e das atividades com o computador; ansiedade sobre o uso da informática bem como sobre o início do trabalho com os alunos no laboratório de informática; desconforto do grupo pela ausência frequente de P1 e P10 durante os processos de intervenção desenvolvidos nos laboratórios de informática; fornecimento de um roteiro para elaboração dos diários reflexivos (num primeiro momento contribuiu para que algumas professoras iniciassem a elaboração das narrativas). Contudo, limitou outras professoras e mesmo aquelas que precisaram deste instrumento inicialmente, pois com o passar do tempo e a sobrecarga de afazeres, as professoras ficaram ‘engessadas’ a esse roteiro em suas reflexões. Em alguns momentos limitaram-se a responder as questões disparadoras que ali estavam do que registrar de forma reflexiva as experiências vivenciadas com os estudantes.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do projeto a partir da condução de um processo formativo e investigativo para a formação continuada de professoras em exercício, mostrou que profissionais experientes com conhecimentos, formação e trajetórias profissionais diversas podem interagir e compartilhar experiências e conhecimentos que vão incorporando processualmente na busca de soluções para problemas reais. Contudo, foi preciso assessorar as professoras no contexto de seu trabalho, valorizar seus conhecimentos e práticas oriundas da experiência pessoal e profissional e promover a articulação desses conhecimentos com as tecnologias da informação e comunicação.

Todo esse processo, permeado por reflexões e trocas evidenciou, entre outros, aspectos e peculiaridades bastante interessantes sobre a formação das professoras para uso da informática na educação.

Mesmo levando-se em consideração as necessidades e expectativas individuais das professoras foi possível estabelecer com o grupo uma parceria de “via de mão-dupla”, sem hierarquia de saberes. Nesse sentido foi possível a elaboração de um processo formativo que procurou atender a cada uma das expectativas e envolver ao mesmo tempo o grupo todo, despertando sentimentos e ações de colaboração bem como compreensão dos pares. Com isso, percebeu-se que as expectativas iniciais sobre o uso da informática foram sendo ampliadas processualmente e caracterizando esse, como um processo contínuo na formação continuada dessas profissionais no próprio local de trabalho.

Ao finalizar o projeto, constatou-se que as professoras construíram conhecimentos, aprenderam de forma contextualizada e significativa e, da mesma forma buscaram ensinar seus alunos, estreitaram vínculos afetivos, pessoais e profissionais que potencializaram o desenvolvimento profissional de cada uma das envolvidas. A estratégia metodológica e o computador configuraram-se como potencializadores desses processos, assim como de desenvolvimento de novas habilidades observando-se, conseqüentemente, mudanças de comportamento e práticas profissionais.

Considerando o processo de formação continuada de professores nos moldes em que o trabalho foi desenvolvido, tem-se um indicativo de que trabalhar sob uma abordagem em que os professores atuam como parceiros e corresponsáveis pelo processo se constitua como uma alternativa que permita o desenvolvimento de práticas formativas no interior da escola que possibilitem o avanço no desenvolvimento profissional dos professores. Fato é que se deve unir esforços, comunidade científica e governos (federal, estadual e municipal), de modo que seja possível continuar investindo na formação dos professores nas diferentes fases da carreira, por meio de propostas que considerem o contexto de trabalho e as realidades locais. Pois, a educação vai além do que seus suportes tecnológicos; incorpora um princípio formativo, é uma tarefa social e cultural que, sejam quais forem as transformações que experimente continuará dependendo, antes de tudo, de seus componentes humanos, seus ideais e valores.

REFERÊNCIAS

BORKO, H. Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, v. 33, n. 8, p. 3-15, 2004.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, n. 30, v. 3, p. 473-495, 1993.

CUBAN, L. *Oversold e Underused: computers in the classroom*. Cambridge, Harvard University Press, 2001.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 7 ed. Campinas: Papirus, 2003.

REALI, A. M. M. R. Universidade e Escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Unesp, 2004. p. 315-328.

RINALDI, R. P. *Informática na Educação: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras mentoras*. 2006. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia de Ensino) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

_____. *Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online*. 2009. 237f. Tese (Doutorado em Educação – Metodologia de Ensino) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

_____. *Programa de desenvolvimento profissional de formadores e professores dos anos iniciais do ensino fundamental no local de trabalho: uma parceria entre universidade-escola*. 2011. 21f. Projeto de pesquisa (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), 2011.

_____. *Programa de desenvolvimento profissional de formadores e professores dos anos iniciais do ensino fundamental no local de trabalho: uma parceria entre universidade-escola*. 2013. Projeto de pesquisa (Programa Jovens Talentos da Unesp), 2013.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge grow in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

16

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PRECONCEITO CONTRA A ORIGEM GEOGRÁFICA E DE LUGAR EM ESCOLAS DE MEIO RURAL NA MACRORREGIÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/SP

Fábio Fernandes Villela

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/Unesp/S.J. Rio Preto

Resumo: Este texto tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre o projeto de ensino intitulado: “Educação Cooperativa e Novas Tecnologias: Projeto de Prevenção ao *Bullying* Escolar para Jovens de Meio Rural através do Uso de Novas Mídias Sociais”, desenvolvido no âmbito dos Núcleos de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp (Prograd/Unesp). Esse projeto possibilitou investigar as representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar em alunos de escolas de meio rural, cuja finalidade principal é aprimorar a formação de professores em educação do campo. Estudar as representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar possibilita pensar a formação de professores numa perspectiva de contra-hegemonia cultural. No contexto da macrorregião de São José do Rio Preto (SP), são relevantes aquelas representações sociais sobre os “caipiras”, de modo que este projeto vem a colaborar na elaboração de pesquisas interessadas na descrição e compreensão de processos que envolvem relações entre o preconceito, a educação e o mundo rural, especialmente das comunidades tradicionais denominadas “caipiras”.

Palavras-chave: Representações sociais; preconceito contra a origem geográfica e de lugar; hegemonia cultural; caipiras; educação do campo; sociologia da educação.

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre o projeto de ensino intitulado: “Educação Cooperativa e Novas Tecnologias: Projeto de Prevenção ao *Bullying* Escolar para Jovens de Meio Rural através do Uso de Novas Mídias Sociais”, desenvolvido no âmbito dos Núcleos de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp (Prograd/Unesp). Esse projeto possibilitou investigar as representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar em alunos de escolas de meio rural, cuja finalidade principal é aprimorar a formação de professores em educação do campo.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

OBJETO E OBJETIVOS

Este texto tem por objeto o estudo das representações sociais do preconceito contra a origem geográfica e de lugar em alunos de escolas de meio rural¹ e visa contribuir com o aprimoramento da formação de professores em educação do campo e, por desdobramento, com o estudo das comunidades denominadas “tradicionalistas”, onde estão inseridos os jovens que participaram do projeto anteriormente referido.

Vale observar que “comunidades tradicionais” é um conceito explicitado na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), em seu terceiro artigo. “Comunidades tradicionais” são grupos culturalmente diferenciados que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Considerando os diferentes contextos geográficos e as peculiaridades culturais que envolvem essas comunidades, Diegues (1999) listou 16 populações tradicionais “não indígenas” brasileiras, dentre elas, os “caipiras ou sitiantes”: comunidades, em grande parte de meeiros e parceiros, que sobrevivem em nichos entre as monoculturas do sudeste e do centro-oeste, desenvolvendo atividades agropecuárias em pequenas propriedades, destinadas à subsistência familiar e ao mercado. Diegues (1999, p. 40) distingui as seguintes populações tradicionais não-indígenas: caiçaras, caipiras, babaçueiros, jangadeiros, pantaneiros, pastoreio, praieiros, quilombolas, caboclos/ribeirinhos amazônicos, ribeirinhos não-amazônicos, varjeiros, sitiantes, pescadores, açorianos, sertanejos/vaqueiros. Diegues (1999, p. 52) caracteriza os caipiras da seguinte forma:

Os caipiras são hoje, em grande parte, sitiantes, meeiros e parceiros que sobrevivem precariamente em nichos entre as monoculturas do Sudeste e Centro-Oeste, em pequenas propriedades em que desenvolvem atividades agrícolas e de pequena pecuária, cuja produção se dirige para a subsistência familiar e para o mercado.

1 As escolas-parceiras de nosso projeto nos Núcleos de Ensino da Unesp são os “Núcleos da Esperança” da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto – SP. Os Núcleos da Esperança começaram a funcionar em fevereiro de 2012 e estão nos bairros: Santa Catarina, Felicidade, Bela Vista e Vila Azul, periferia de São José do Rio Preto – SP. Os “Núcleos da Esperança” são classificados como escolas situadas na zona rural pela Secretaria Estadual de Educação.

O autor indica, em um mapa, a localização aproximada do território dessas populações, salientando que, no caso dos caipiras, restaram somente alguns enclaves onde elas subsistem. Diegues (1999, p. 40) ressalta que: “não existe uma linha muito definida que separe os territórios dessas populações, ocorrendo mesmo nichos de algumas delas espalhados em áreas fora de suas regiões originais”. A partir dessa peculiaridade cultural, foram selecionadas duas escolas parceiras que se encontram em uma região em que parte dos habitantes se identifica como “caipiras”.

Esse projeto possibilita vislumbrar meios de aprimoramento das atividades de formação de professores e gestores, a partir do diálogo feito com os alunos participantes do projeto. Articula ensino e pesquisa, pois a atuação nas escolas públicas estaduais de meio rural, por meio de aplicação de atividades de ensino-aprendizagem, sob coordenação de docente da universidade, gera reflexão sobre o ensino, quer na esfera da universidade, quer na esfera do Ensino Público e possibilita também uma formação diferenciada ao aluno de pedagogia que participa do projeto, por ganhar experiência em lidar com a complexidade da sala de aula no cotidiano da escola e, assim, desenvolve pesquisa e reflexão sobre a formação curricular frente aos desafios de atuar no mercado de trabalho. Por fim, o desenvolvimento deste projeto leva a reflexões que contribuem com soluções de políticas públicas mais eficientes e eficazes para o Ensino Público.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há uma grande diversidade de concepções sobre a noção de representações sociais. Nossa abordagem teórico-metodológica parte da teoria das representações de Lefebvre (2006). Para Lefebvre (2006), as representações são um produto de um determinado processo social e histórico e podem ser desveladas através da reflexão e da relação com as condições de vida daqueles que as produzem. Conforme aponta Lutfi et al. (1996), ao estudar as representações (p. ex., de jovens em nosso projeto), em determinado contexto social (p. ex., em ambiente rural), é necessário levar em consideração as condições de vida dos grupos ou classe sociais que as produzem.

Para Almeida (2001), as representações sociais dos alunos em relação a determinado saber são o ponto de partida (saber imediato) e as sínteses cognitivas, elaboradas pelos alunos, o ponto de chegada (saber mediato). Para o autor, o

trabalho educativo do professor provoca tensões nas representações do aluno (saber imediato), que podem gerar a superação do imediato no mediato pretendido, possibilitando, assim, a elaboração de sínteses, a aprendizagem. Novas relações pedagógicas têm como ponto de partida as representações sociais imediatas dos alunos em relação a determinado saber e, como ponto de chegada, a superação do imediato no mediato.

O conceito de representações sociais, segundo Almeida (2001, p. 151), está assentado numa visão ontológica, onde as representações se prestam à manutenção das relações sociais vigentes e são tanto mais eficientes no desempenho desta atribuição quanto maior for a sua aparente criticidade. As representações são, na verdade, ideologia dominante, apresentam ideias que não expressam o real, e sim a aparência social, uma imagem das coisas, dos homens. O autor trabalha o conceito de representação como uma distorção da realidade.

O trabalho educativo do professor, segundo Almeida (2001), potencializa transformações nas representações sociais dos alunos possibilitando-lhe alcançar outro patamar do saber mediato. Potencializar significa relativizar a ação educativa escolar, entendendo-a articulada a outras ações educativas que compõem o mundo natural e humano social, implicando a transformação de um pensamento linear.

Consideramos como um trabalho de referência sobre as representações sociais, o estudo feito por Silva (2006), onde o autor se propõe a captar as representações das crianças de meio rural sobre o mundo do trabalho que frequentavam pequenas escolas do Concelho (sic) de Ponte de Lima (Portugal). Outro trabalho importante sobre representações sociais é o de Lopes (2008), onde o autor objetivou estudar as representações dos jovens do campo acerca de suas escolas no município de Bragança, no Estado do Pará. A questão central desse trabalho foi analisar as formas pelas quais acontecem interferências dessas representações sociais dos jovens do campo, acerca de suas escolas, para com as práticas de inclusão-exclusão da ação educativa desencadeada nas escolas no campo.

Uma das representações sociais que emergem de nosso projeto é o preconceito contra a origem geográfica e de lugar, especialmente com relação aos alunos de meio rural, denominados de “caipiras”. Segundo Albuquerque Júnior (2007), este tipo de preconceito é justamente aquele que marca alguém pelo simples fato deste pertencer ou advir de um território, de um espaço, de um lugar, de uma

vila, de uma cidade, de uma província, de um estado, de uma região, de uma nação, de um país, de um continente considerado por outro ou outra, quase sempre mais poderoso ou poderosa, como sendo inferior, rústico, bárbaro, selvagem, atrasado, subdesenvolvido, menor, menos civilizado, feio, ignorante, culturalmente inferior, etc.

O preconceito contra a origem geográfica e de lugar possui “afinidade eletiva” (cf. LÖWY, 1989) com o preconceito denominado “anti-Mezzogiorno” por Gramsci [1987 [1927]] em seu último trabalho em liberdade: “Alguns temas sobre a questão meridional”. Segundo Kohan (2007), nesse trabalho de Gramsci estão resumido grande parte de seus programas de investigações carcerárias, que ele começa a explorar, dois anos e quatro meses após ser aprisionando, especialmente o preconceito difundido nas escolas, associado à hegemonia sobre as “classes subalternas”.

“Classes subalternas” é o termo pelo qual Gramsci denominava o subproletariado, o proletariado urbano e rural e também a pequena burguesia e, em nosso trabalho, estamos estendendo o conceito para os “caipiras” (cf. DIAS, 2012). Essa abordagem nos permite repensar a teoria da hegemonia sobre as “classes subalternas”. Para Kohan (2007, p. 53-54), no texto “Alguns temas sobre a questão meridional”, Gramsci,

[...] formula o núcleo central da teoria da hegemonia (dominação sobre os capitalistas e direção sobre os camponeses). De igual modo, formula-se aí uma das primeiras reflexões explícitas acerca da importância das instituições da sociedade civil [...] e seu papel hegemônico sobre as classes subalternas em relação ao preconceito anti-Mezzogiorno sumamente difundido entre os proletários do norte. (KOHAN, 2007, p. 53-54)

Conforme Moraes (2002), em condições de hegemonia, a burguesia solidariza o Estado com as instituições que zelam pela reprodução dos valores sociais, conformando o que Gramsci chama de Estado ampliado, nesse caso a Escola. Dentre esses “valores sociais reproduzidos” destacamos o preconceito de origem e de lugar em relação aos “caipiras”. Para uma compreensão do preconceito contra os “caipiras”, retomamos as considerações de Campos (2012, 2011, 2010, 2007 e 2000).

O autor afirma que o processo de urbanização pelo qual passou o Brasil, procurava impor os padrões éticos e estéticos vigentes na Europa aos países então denominados de “atrasados”, cujos habitantes seriam portadores de uma cultura

que era chamada de “primitiva”. Em consequência, no Estado de São Paulo, o caipira passou a sofrer o preconceito cultural que acabou se transformando em um estereótipo. Assim, a afirmação da existência urbana se exprimiu, culturalmente, na construção de estereótipos negativos a respeito do morador rural. (CAMPOS, 2012, p. 337).

Em outro texto, Campos (1997) mostra que o preconceito contra o caipira se disseminou com as mudanças econômicas que ocorreram no país a partir dos anos 20. O autor aponta a mudança infraestrutural nos seguintes termos: no Estado de São Paulo, com a decadência do café, o setor rural deixou de ser o que apresentava as maiores oportunidades de investimentos e o capital dos investidores passou a ser canalizado para as grandes cidades. Isso se refletiu na expansão da atividade comercial, bancária e industrial. As melhores oportunidades de remuneração do capital agora haviam se urbanizado (CAMPOS, 1997, p. 11). No plano superestrutural, a cultura sofre uma redefinição e passa a ser urbanocêntrica, o que leva a uma distinção valorativa entre o rural e o urbano.

É importante recuperar que a disseminação do preconceito contra os “caipiras” teve como promotor público Monteiro Lobato (2009 [1914]) a partir de “Velha Praga” e “Urupês”. As falácias arquitetadas por Lobato contrastam com a valorização do trabalho pelas populações “caipiras”, conforme comprovaram diversas pesquisas, p. ex., Mariano (2011), Setubal (2005), Ribeiro, (1995), Brandão (1990), Porto (1993), Martins (1975), Candido (1971), Queiroz (1973) e Willems (1947). Para Martins (1975, p. 75), “o caipira preguiçoso estereotipado no ‘Jeca Tatu’ de Monteiro Lobato contrasta radicalmente com a profunda valorização do trabalho entre as populações caipiras do Alto Paraíba, nas vizinhanças da mesma região montanhosa em que Lobato trabalhou como promotor público e fixou as impressões que definiram esse personagem” (MARTINS, 1975).

Cabe destacar uma pesquisa recente que desnuda o preconceito contra a origem geográfica e de lugar: Gobato (2012). A autora pesquisou uma escola do campo localizada no município de Araraquara (SP) onde revelou a discriminação ao aplicar o questionário, especialmente nas respostas à pergunta: “Você já se sentiu discriminado por morar no campo?” (GOBATO, 2012, p. 92). A autora afirma que, devido à pequena amostra de dados, não é possível chegar a uma posição conclusiva. Porém, gostaria de enfatizar que dentre os 13 alunos entrevistados, 6 alunos afirmaram sofrer discriminação, isto é, praticamente a metade dos alunos sofreu com o preconceito contra a origem geográfica e de lugar (GOBATO,

2012, p. 92-93). Destaco a resposta de um aluno sobre a pergunta em questão: “Sim, quando ia para a cidade me chamavam de caipira. Mas quase não existe mais discriminação” (ALUNO 12, 2011, p. 93 apud GOBATO, 2012, p. 93). Segundo nosso ponto de vista, apesar da pequena amostra da autora, há uma grande porcentagem de jovens que sofrem com o preconceito contra a origem geográfica e de lugar no dia-a-dia escolar.

Conforme aponta Freitas (2007), com relação ao preconceito de origem e de lugar, a assimetria entre classes sociais, por exemplo, homens e mulheres, adultos e crianças, brancos e negros, trabalhadores urbanos e rurais, etc., para ser compreendida e analisada em profundidade demanda um esforço contínuo no sentido de traduzir à ampla e variada sociedade brasileira o quê exatamente significa viver sob condições nas quais a desigualdade social ou a diversidade cultural têm um papel estruturante na vida de cada um. A pesquisa sobre as representações sociais, especialmente a do preconceito contra os “caipiras”, também possibilita pensar em uma alternativa hegemônica para as “classes subalternas”, conforme Moraes (2002), na qual nos identifiquemos, criando uma alternativa para combater, ou pelo menos levar à reflexão sobre nossa situação atual.

O reconhecimento pelos alunos do pertencimento às “classes subalternas” motiva a busca pela emancipação, conforme mostramos em Villela (2011a). Para os alunos, o estudo das representações sociais, é importante para que compreendam a realidade em que vivem e a que gostariam de viver. Pensar sobre as representações sociais, para os adolescentes, é refletir sobre o que gostariam de ser, e essa talvez seja uma oportunidade única para fazer isso.

METODOLOGIA

No desenvolvimento do projeto,² foram utilizados métodos qualitativos e quantitativos como estratégia de desenvolvimento da investigação. Quanto à me-

2 Contei com o apoio da chefia do Departamento de Educação, bem como da Direção do IBILCE/Unesp, onde se desenvolveu o projeto. No que diz respeito aos aspectos financeiros, contei com os seguintes apoios: (1) Programa Renove da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unesp (PROPe) e (2) Programa Núcleos de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp (Prograd). Além desses apoios, este projeto utilizou: (1) Os Laboratórios de Informática das escolas parceiras que manifestarem interesse e; (2) O material acumulado a partir de diversas as questões desenvolvidas em: Villela (2008), (2009) e (2014).

metodologia qualitativa, foi utilizada uma “análise de conteúdo”, conforme Babbie (2005, p. 70); quanto à metodologia quantitativa foi utilizado um *survey*, também apresentado por Babbie (2005, p. 77); e, posteriormente, para o processamento de dados foi utilizado o programa SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences* (doravante, SPSS). O SPSS é um *software* do tipo pacote estatístico para as ciências sociais, que inclui: aplicação analítica, *data mining*, *text mining* e estatística que transformam os dados em informações. Esse *software* de análise estatística, desenvolvido para o ambiente Windows e para a utilização em rede, permite a troca de informação com as outras aplicações do Windows, facilitando, deste modo, o processo de aprendizagem e de ajuda tanto do utilizador comum do Windows como dos utilizadores mais experientes.

A pesquisa do tipo *survey*, conforme Babbie (2005) procedeu mediante a aplicação de um questionário com 54 perguntas relevantes ao tema investigado. Os questionários foram aplicados através de entrevistas pessoais feitas com os alunos das escolas parceiras. As respostas de cada um dos indivíduos da amostra foram codificadas de forma padronizada e registradas de forma quantitativa. Em seguida, os registros padronizados dos respondentes foram submetidos à análise agregada, para fornecer descrições dos indivíduos da amostra e determinar correlações entre diferentes respostas. As conclusões descritivas e explicativas obtidas pela análise são generalizadas para a população da qual a amostra foi selecionada, conforme as considerações de Babbie (2005).

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS PARCIAIS

Neste subitem, abordaremos os resultados parciais da pesquisa do tipo *survey* feita através da aplicação do questionário sobre o tema. A seguir, destacamos e comentamos três tabelas, com resultados do cruzamento de perguntas, geradas pelo programa SPSS, quais sejam: 1^a) 1 – *Crosstabulation* (4) Em que ciclo e ano você está? * (52) Em casa os teus pais já falaram sobre o preconceito de origem geográfica e de lugar (meio rural)?; 2^a) 2 – *Crosstabulation* (8) Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola? * (3) Você é menino ou menina?; 3^a) 3 – *Crosstabulation* (3) Você é menino ou menina? * (41) Alguma vez você xingou, humilhou ou bateu em um ou uma colega devido à sua origem geográfica e de lugar (meio rural)? Vejamos a seguir.

Tabela 1 Crosstabulation (4) Em que ciclo e ano você está? * (52) Em casa os teus pais já falaram sobre o preconceito de origem geográfica e de lugar (meio rural)?

			Em casa os teus pais já falaram sobre o preconceito de origem geográfica e de lugar (meio rural)?		Total geral
			Sim	Não	
Em que ciclo/ ano você está?	3º Ciclo (Ensino Médio/ Colegial) / 1º Ano	Total	7	11	18
		Total (%)	11,1	17,5	28,6
	3º Ciclo (Ensino Médio/ Colegial) / 2º Ano	Total	26	17	43
		Total (%)	41,3	27,0	68,3
	Não Respondeu	Total	1	1	2
		Total (%)	1,6	1,6	3,2
Total geral		Total	34	29	63
		Total (%)	54,0	46,0	100,0

Fonte: Programa SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*. Villela (2012).

Conforme podemos observar na Tabela 1, feita a partir das perguntas do questionário que aplicamos, pouco mais da metade dos pais (54%) falam com seus filhos adolescentes sobre preconceito contra a origem geográfica e de lugar. Esse resultado geral é sustentado mais fortemente pelas respostas dos alunos do segundo ano do terceiro ciclo, que foram predominantemente positivas (41,3%), do que pelas respostas dos alunos do primeiro ano do mesmo ciclo, as quais foram predominantemente negativas (17,5%). Nota-se, ainda, que essas respostas negativas do primeiro ano representam um percentual menor em relação às respostas negativas (27%) dadas pelos alunos do segundo ano. Em parte, esses resultados são motivados pela diferença no número de respostas coletadas para cada ano letivo. No entanto, esses resultados não deixam de sinalizar que é maior a percepção dos alunos mais velhos sobre a temática do preconceito contra a origem geográfica e de lugar. De todo modo, as taxas são relativamente baixas (próximas ou abaixo de 50%) e interpretamos que esses resultados podem indicar certo distanciamento do tema por pais e filhos não se verem como famílias de “meio rural”. Esse não reconhecimento é justamente causado pela situação de “rurbanidade” (cf. VILLELA; COSTA & VILLELA, 2012), isto é, a expectativa em torno da cidade como fuga para “aplar” os problemas do campo.

Outro resultado interessante é visualizado na Tabela 2, onde há o cruzamento das respostas entre as perguntas “(8) Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola?” e “(3) Você é menino ou menina?”, pois permite observar a posição dos alunos ao viverem situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar entre seus colegas.

Tabela 2 Crosstabulation (8) Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola? * (3) Você é menino ou menina?

			Você é menino ou menina?		Total geral
			Menino	Menina	
Você já assistiu a situações de preconceito contra a origem geográfica e de lugar (meio rural) na sua escola?	Sim	Total	19	34	53
		Total (%)	30,2	54,0	84,2
	Não	Total	5	5	10
		Total (%)	7,9	7,9	15,8
Total geral		Total	24	39	63
		Total (%)	38,1	61,9	100,0

Fonte: Programa SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*. Villela (2012).

Conforme podemos observar acima na Tabela 2, a maioria dos alunos (84,2%), que responderam ao questionário, diz que já assistiu a situações de preconceito em ambiente escolar. Quando consideradas as respostas das meninas e dos meninos separadamente, constatamos serem as meninas mais sensíveis a essa observação (com 54% das respostas) do que os meninos (com 30,2%). Essa diferença entre meninas e meninos na percepção do preconceito também se verifica nos resultados da Tabela 3, onde se visualizam resultados do cruzamento entre as perguntas: “você é menino ou menina?” e “alguma vez você xingou, humilhou ou bateu em um ou uma colega devido à sua origem geográfica e de lugar?”.

Tabela 3 Crosstabulation (3) Você é menino ou menina? * (41) Alguma vez você xingou, humilhou ou bateu em um ou uma colega devido à sua origem geográfica e de lugar (meio rural)?

			Alguma vez você xingou, humilhou ou bateu em um ou uma colega devido à sua origem geográfica e de lugar (meio rural)?		Total geral
			Nunca	Uma vez ou duas	
Você é menino ou menina?	Menino	Total	21	3	24
		Total (%)	33,4	4,7	38,1
	Menina	Total	37	2	39
		Total (%)	58,7	3,2	61,9
Total geral		Total	58	5	63
		Total (%)	92,1	7,9	100,0

Fonte: Programa SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*. Villela (2012).

Ao ser perguntado se o aluno já maltratou alguém por preconceito de origem, a resposta é quase unânime (92,1%): nunca. No entanto, essa porcentagem se mostra mais acentuada entre meninas (58,7%) do que entre meninos (33,4%). Mesmo se considerado o fato de haver mais respostas das meninas no total de dados considerados, observamos, mais uma vez, comportamento distinto frente a esse preconceito em relação ao gênero/sexo dos alunos, o que pode ser evidência da assimetria do comportamento entre gêneros na sociedade.

Contrastado os resultados das Tabelas 2 e 3, verificamos haver certa contradição: na Tabela 2, os alunos, em sua maioria (84,2%), diziam que haviam visto preconceito de origem, enquanto, na Tabela 3, esse preconceito apareceu de forma moderada (7,9%). Haveria a percepção de bom grau de convivência? Essa contradição pode ser explicada por dois pontos de vista: o primeiro é de que os alunos não querem admitir o preconceito, o segundo é de que eles sequer percebem que estão sendo preconceituosos. A segunda hipótese, mais provável, é a que considera que a maioria das discriminações vem em forma de “brincadeira”, ou seja, pode ter grande carga de maldade, mas vem lacrada por um envoltório de algo mais “leve”, mais aceitável, e não algo “pesado” como um xingamento preconceituoso.

As “brincadeiras” preconceituosas, também conhecidas por *bullying*³ (cf. CALHAU, 2011) são as que mais ocorrem no meio escolar. É através dela que os preconceitos em sua grande totalidade ocorrem, quase nunca é uma coisa séria raivosa, mais sim uma “brincadeira”, algo que todos, inclusive professores e corpo de gestão e de funcionários da escola, também levam na brincadeira e fazem de tudo para que a “vítima” entenda como uma brincadeira, apesar de ser dolorida e humilhante.

A partir desses resultados, tematizamos o papel do professor na disseminação/reafirmção do preconceito de origem e de lugar. Lembramos que a formação de professores para a educação do campo, sob uma perspectiva gramsciana (GRAMSCI, 2000), foi teorizada em diversos trabalhos ao longo de nossa trajetória acadêmica (VILLELA, 2014; 2009; 2011b; 2010-2012 e 2012). Retomando esses trabalhos, no sentido de acrescentar mais questões teórico-metodológicas, ao abordarmos, neste texto, as possibilidades da formação de professores sob a perspectiva da contra-hegemonia cultural. A formação de professores sob essa perspectiva, “não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’, por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral”. (GRASMC, 2006, p. 95-96).

Conforme aponta Moraes (2002, p. 1), a hegemonia cultural não é uma construção monolítica, e sim o resultado das medições de forças entre blocos sociais atuantes em determinado contexto histórico. O regime de hegemonia comporta espaços de lutas e deslocamentos em seu próprio interior, notadamente os que se expressam nos campos cultural e comunicacional. Nessa perspectiva, avalia-se que as relações de poder estão atravessadas por contradições que, em maior ou menor grau, entreabrem possibilidades de reversão das formas de domínio material e imaterial.

Dessa perspectiva, avaliamos que professores de educação do campo devem trabalhar o preconceito contra a origem geográfica e de lugar em jovens de esco-

3 *Bullying* é um termo que significa valentia, tirania, intimidação. Refere-se à agressividade entre estudantes, expressa por chacotas, contrangimentos e discriminações. Por não haver uma tradução de consenso, esse termo é utilizado em inglês.

las de meio rural como elemento de constituição da humanização do educando e devem defender seu espaço no currículo escolar, pois é na escola que o indivíduo irá se apropriar deste conhecimento de forma direta e intencional, permitindo ao educando ascender do “senso comum à consciência filosófica”, conforme demonstra Saviani (1983). A abordagem da temática do preconceito contra a origem geográfica e de lugar contribui para que, nesta época de acirramento de intolerâncias, possamos compreender e aceitar as diferenças, entendendo-as como produto de percursos distintos que os grupos humanos fizeram na História, conforme aponta Freitas (2007).

Partilhamos a visão de Gobato e Bezerra Neto (2010) de que há defasagem educacional bastante grande para a população que reside em áreas rurais em relação às pessoas que residem nas áreas urbanas. Entretanto, os documentos nacionais de educação possibilitam que a educação para determinado grupo leve em considerações suas especificidades culturais, políticas e regionais, desta forma por mais que se faça necessário pensar em uma proposta de educação no campo, o ideal a longo prazo é que pensemos em uma educação que seja de qualidade para todos e não apenas para determinada parcela da população (GOBATO; BEZERRA NETO, 2010, p. 2).

O trabalho educativo nessa perspectiva possibilita revelar os conflitos entre as classes sociais no Brasil que ajudaram a criar os diversos preconceitos, e contribui para conhecer a diversidade de nossa cultura. Os projetos políticos pedagógicos de grande parte das escolas do campo brasileiras reproduzem a “velha praga” arquitetada por Lobato (2009 [1914]). De acordo com Martins (2005): “[...] é um preconceito histórico que herdamos do trabalho rural na escravidão. O trabalho na roça, no tempo do cativo, foi amplamente depreciado porque associado à pessoa do cativo. O trabalho agrícola se tornou uma marca de inferioridade social. Os educadores incorporaram esse estereótipo [...]”.

A formação de professores de educação do campo que defendemos tem como perspectiva a ação política voltada para a transformação social. A pedagogia histórico-crítica é a expressão desse caráter político, trazendo contribuições para o trabalho educativo, principalmente quando “problematiza” os preconceitos contra a origem geográfica e de lugar (cf. GASPARIN, 2002) e propõe uma educação que almeje superar as contradições presente na concepção burguesa de educação. Esse é o sentido de nossa contribuição para a educação socialista: desenvolver as contradições internas da escola tendo em vista a contra-hegemonia cultu-

ral, especialmente uma das representações sociais que emergem de nosso projeto com os alunos denominados “caipiras”, repensando a teoria da hegemonia sobre as classes subalternas contemporaneamente.

CONCLUSÕES

Em síntese, este projeto possibilitou:

1. levantar dados estatísticos sobre o preconceito contra a origem geográfica e de lugar em jovens de escolas de meio rural;
2. inferir que os professores de educação do campo devem trabalhar o preconceito contra a origem geográfica e de lugar como elemento de constituição da humanização do educando;
3. comprovar que o processo de contra-hegemonia abre espaços de lutas e deslocamentos e possibilita a reversão das formas de domínio material e imaterial;
4. pensar uma proposta de educação no campo que seja de qualidade para todos e não apenas para determinada parcela da população;
5. revelar os conflitos entre as classes sociais no Brasil;
6. contribuir para conhecer a diversidade de nossa cultura;
7. pensar a formação de professores de educação do campo na perspectiva da ação política voltada para a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos, v. 3).

ALMEIDA, J. L. V. de. *Tá na rua: representações dos educadores de rua*. São Paulo: Xamã, 2001.

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.

BRANDÃO, C. R. *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. São Paulo: FTD, 1990.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 fev. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União, Brasília, 8 fev. 2007.

Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/desenvolvimento-rural/terras-ind%C3%ADgenas,-povos-e-comunidades-tradicionais>>. Acesso em: 15 maio 2013.

CALHAU, L. B. *Bullying: o que você precisa saber*. 11. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2011.

CAMPOS, J. T. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 589-606, 2007.

____. A professora que virou caipira. *Revista de Ciências Humanas*, Taubaté, v. 6, n.1, p. 43-49, 2000.

____. A relação entre a escola rural e a cultura caipira. *Revista de Ciências Humanas*, Taubaté, v. 3, p. 1, 2010.

____. A educação do caipira: sua origem e formação. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 489-506, 2011.

____. Uma pesquisa pioneira para a compreensão da cultura caipira. *Estudos Avançados*, USP, v. 26, p. 315-335, 2012.

CÂNDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito: estudos sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1971.

DIAS, E. F. *Revolução passiva e modo de vida: ensaios sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia*. São Paulo: Sundermann, 2012.

DIEGUES, A. C. (Org.). *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 1999.

FREITAS, M. C. de. Apresentação da coleção preconceitos. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos; v. 3).

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOBATO, A. T. S. C. *Educação no campo: escola do assentamento Monte Alegre*. 2012. 271f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

GOBATO, A. T. S. C.; BEZERRA NETO, L. As propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – para a educação do campo: há a necessidade de uma formação específica? *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, ano 4, v. 4 n. 7, p. 2-21, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/174/100>>. Acesso em: 15 maio 2013.

GRAMSCI, A. *A questão meridional*. Seleção e introdução Franco de Felice e Valentino Parlato. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 4. ed. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KOHAN, N. Gramsci e Marx: hegemonia e poder na teoria marxista. *Tempos Históricos*, Edunioeste, v. 10, p. 15-70, 2007. Publicado originalmente em La Izquierda Debate, 17 março 2001. Tradução de Edmundo Fernandes Dias.

LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia*. Contribución a la teoría de las representaciones. Tradução Óscar Barahona y Uxo Doyhamboure. México: FCE, (2006 [1980]).

LOBATO, M. *Urupês*. 2. ed. São Paulo: Globo, (2009 [1914]).

LOPES, W. de J. F. *As representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas*. 2008. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, 2008.

LOWY, M. *Redenção e utopia: o judaísmo libertário na Europa Central*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LUTFI, E. P.; SOCHACZEWSKI, S.; JAHNEL, T. C. As representações e o possível. In: MARTINS, J. S. de (Org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARIANO, N. de F. *Fogão de lenha, chapéu de palha: as manifestações da cultura caipira em Jaú (SP)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MARTINS, J. S. de. *Capitalismo e tradicionalismo*. Estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.

_____. A educação rural e o desenraizamento do educador. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 49, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm>>. Acesso em: 15 maio 2013.

MORAES, D. de. *Imaginário social e hegemonia cultural*. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

PORTO, M. R. S. *Escola rural: cultura e imaginário*. 1993. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

QUEIROZ, M. I. P. *Bairros rurais paulistas: dinâmica das relações bairro rural-cidade*. São Paulo: Duas cidades, 1973.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

SETUBAL, M. A. *Vivências caipiras: pluralidade cultural e diferentes temporalidades na terra paulista*. São Paulo: CENPEC: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

SILVA, R. P. R. P. da. *Quando eu for grande quero ser...* O trabalho para as crianças de meio rural: com as mãos na terra e os olhos no futuro. 2006. 215f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, 2006.

VILLELA, F. F. *Indústria da construção civil e reestruturação produtiva: as novas tecnologias e seus modos de socialização construindo as cidades contemporâneas*. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

_____. *A escola da justiça global*. 2009. Supervisão: Profa. Dra. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini. Monografia (Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

_____. Centro virtual de estudos e culturas do mundo rural. *Projeto de Extensão*. São José do Rio Preto – SP, 2011. Disponível em: <<http://www.cecmundorural.com.br/>>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. As práticas educativas em educação do campo e os desafios da formação omnilateral na América Latina. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). *Currículos, sistemas de avaliação e práticas: da escola básica à universidade*. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2011a.

_____. Mutirão de sociologia – blog de aula. 2011b. *Projeto de Extensão*. Um filme rodado no distrito de Talhado de São José do Rio Preto – SP – Brasil: João de Barro de Raffaele Rossi (1970). Disponível em <<http://www.mutiraodesociologia.com.br/?p=841>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

_____. A formação de intelectuais e a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo. 2010-2012. *Projeto de Pesquisa do Plano Global de Atividades*. Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010-2012.

_____. Ruralidades contemporâneas em São José do Rio Preto – SP: estudo dos modos de viver e pensar o rural através do uso de mídias sociais. 2012. *Programa RENOVE da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unesp – PROPe*. Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

VILLELA, F. F.; COSTA, F. S. Ruralidades contemporâneas em São José do Rio Preto – SP: estudo dos modos de viver e pensar o rural através do uso de mídias sociais In: III ENCONTRO NÚCLEOS DE ENSINO & II ENCONTRO PIBID DA UNESP, 2012, Águas de Lindóia – SP. *Anais...* São Paulo: Unesp, 2012.

WILLEMS, E. *Cunha: tradição e transição em uma cultura rural do Brasil*. São Paulo: Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo, 1947.

17

UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE FÍSICA: CARACTERÍSTICAS DA INTERAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA HABERMASIANA

Ana Maria Osório Araya

Moacir Pereira de Souza Filho

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

João Ricardo Neves da Silva

Universidade Federal de Itajubá/Unifei/Itajubá

Resumo: Apresentamos neste artigo, parte dos resultados de uma pesquisa que teve por intenção promover a análise das interações ocorridas em um grupo de estudos e discussão, entre licenciandos em física e professores de física em exercício profissional. Partindo das premissas teóricas de que a interação comunicativa entre as pessoas é parte do processo de construção de conhecimentos e um processo de emancipação dos sujeitos, e, com o apoio das considerações advindas da “Teoria da Ação Comunicativa”, de Jürgen Habermas, caracterizamos a construção conjunta de conhecimentos e concepções em um grupo de estudos e discussão sobre os tópicos de física que envolvem a participação de futuros professores de física e professores de física em exercício. Com a análise dos registros de todas as reuniões em áudio e dos diários produzidos pelos participantes do grupo, foi possível descrever um processo, segundo o qual, a interação entre um futuro professor e professores de física em exercício, se for comunicativa, pode propiciar uma formação mais condizente com as ideologias dos referenciais críticos nos quais também nos apoiamos.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada de professores de Física; Teoria da Ação Comunicativa; processo de interação entre os sujeitos.

INTRODUÇÃO: SOBRE A NECESSIDADE DE ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E A INTERAÇÃO COMUNICATIVA

Neste trabalho nos pautamos nos referenciais oriundos da teoria crítica da sociedade para fundamentar o trabalho de formação de professores de física entendido em um grupo de estudos e discussão de tópicos de física. Ao caracterizarmos e defendermos a interação comunicativa como parte do processo de for-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

mação inicial e continuada de professores de física, nos pautamos nas definições de interação desta escola de pensamento, com especial ênfase às defendidas pelo filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas.

NOTAS SOBRE O CONCEITO DE INTERAÇÃO EM JÜRGEN HABERMAS

Habermas inicia sua defesa na obra “Ciência e Técnica como Ideologia” (1968), propondo uma discussão dos conceitos de trabalho e interação a partir da identificação de elementos teóricos importantes nas obras de Hegel e Kant que caracterizem o “Eu” e a ação moral. Explana detalhadamente que o conceito de “Eu” em Hegel contém como elemento a auto-identificação no outro. Para Hegel, a experiência da autoconsciência resulta antes da interação, “em que Eu aprendo a me ver com os olhos de outros sujeitos e assim, o conhecimento de si mesmo passa a ser um conhecimento recíproco, que engloba também o que o outro conhece sobre o Eu” (HABERMAS, 1968).

Ao tratar a moral como iniciação à discussão central desta obra, Habermas aponta na ideia de moral de Kant uma identificação destorcida da sua com os princípios da interação intersubjetivamente mediada. Para Kant, as regras da eticidade devem ser compartilhadas por todos, pelo simples fato de serem todos racionais, ou seja, “não basta atribuir liberdade à nossa vontade se não tivermos razão suficiente para a atribuirmos também a todos os outros seres racionais, pois se a eticidade serve como lei para nós, pelo simples fato de sermos seres racionais, deve valer também para todos os outros seres racionais” (Ibid, p. 21). Ou seja, as regras éticas e morais devem ser recíprocas porque são leis gerais abstratas e não porque foram concluídas racionalmente por cada sujeito. Nesse ponto, Kant vai de encontro a Habermas, que tem a interação intersubjetivamente mediada como potencial para uma emancipação dos sujeitos por meio da razão e, não por que essas decisões racionais sejam frutos de imposições de regras gerais não partilhadas pela comunidade.

Na interpretação habermasiana, Hegel apresenta o elemento de linguagem à interação entre sujeitos, que utilizam símbolos representativos como determinação do espírito abstrato e, essa linguagem seria primeiramente partilhada por um povo ou uma identificação comum. Assim, nos apresenta o que ele chama de interação, que depende da comunicação linguisticamente mediada entre sujeitos com uma identificação e reconhecimento, enquanto o trabalho, que seria a legiti-

mação na prática das ideias gerais e absoluta de um conjunto, se aproxima do que se chama de ação monológica (ou instrumental).

O trabalho abstrato produz bens para necessidades abstratas. O bem produzido recebe assim o seu valor abstrato como valor de troca. O dinheiro é o seu conceito existente. A troca de equivalentes é o modelo do comportamento recíproco... Hegel associa trabalho e interação sob o ponto de vista da emancipação, relativamente ao poder tanto na natureza interna quanto a natureza externa. Nem reduz a interação ao trabalho, nem elimina este na interação. (HABERMAS, 1968, p. 32)

Assim, Habermas entende o trabalho como técnica, fruto de uma ação instrumental; e a interação como toda comunicação linguisticamente mediada e que partilha de uma racionalidade comunicativa, mas não vê frutos na separação total entre trabalho e interação, mas sim em uma possibilidade de “intersubjetivação” desses elementos. Mais adiante, após fazer a discussão que será apresentada a seguir, Habermas define a diferença entre trabalho e interação da seguinte maneira:

“Por “trabalho”, ou ação racional teleológica, entendo ou a ação instrumental ou a ação racional, ou então, uma combinação das duas. A ação instrumental orienta-se por regras técnicas que se apoiam no saber empírico. [...] A ação racional teleológica realiza fins definidos sob condições dadas, mas, enquanto ação instrumental organiza meios que são adequados ou inadequados segundo critérios de um controlo eficiente da realidade, a ação estratégica depende apenas de uma valoração correta de possíveis alternativas de comportamento, que só pode obter-se de uma dedução feita com o auxílio de valores e máximas. Por outro lado, entendo por ação comunicativa uma interação simbolicamente mediada. Ela orienta-se segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que tem que ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes. As normas sociais são reforçadas por sanções. O seu sentido objetiva-se na comunicação linguística cotidiana. (HABERMAS, 1968, p. 57-58)

Nesse sentido e a partir dessas considerações, entendemos, como Habermas, a “interação” como comunicação linguisticamente mediada e propensa à busca de entendimentos emancipatórios, enquanto que o trabalho se caracteriza pelo cumprimento acríptico das funções burocráticas e técnicas atribuídas ao professor e que fazem parte do “sistema” (HABERMAS, 2012); e nos apoiamos nas premissas da TAC para a promoção de um grupo de estudos e discussão de tópicos

de física, no qual seja possível a promoção de um espaço de interação comunicativa entre professores e licenciandos em física.

A NECESSIDADE DE ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Nesta argumentação, o conceito de interação de Habermas é requisitado para a investigação em um cenário de pesquisa no qual há a necessidade constatada da promoção de interações entre os aspectos da formação inicial e continuada de professores de física. Esta reflexão é proporcionada, dentre outros, por Pacheco (2009), Wirzbicki et al. (2012), Moretti (2011).

Esta reflexão se faz necessária no momento em que se percebe a carência que há na formação inicial de metodologias nas quais o aluno tome contato com professores da escola, em exercício da profissão, no intento de compartilhar os conhecimentos que são próprios dos professores, com conteúdos mais atualizados que são próprios dos licenciandos.

Como base em Morin (2002, p. 24), cabe colocar em discussão desafios associados à perspectiva de uma formação escolar que impõe a apropriação de conhecimentos de cada campo disciplinar, como conhecimento que “comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese”. O primeiro passo rumo à concretização da reforma do ensino escolar nessa direção está situado na reconstrução sistemática de concepções, saberes, valores, atitudes e práticas associados ao uso de linguagens e significados conceituais mediados na escola. Isso impõe prestar atenção ao desafio de promover mudanças nas concepções/práticas pedagógicas, em contextos de ensino e de formação de professores, a começar pela área em que atuamos. (WIRSBICKI et al., 2012, p. 5)

Dessa visão, interpretamos que, do ponto de vista pedagógico, no âmbito da formação em serviço, ou formação continuada, a possibilidade de estar em espaços de interação com alunos de licenciatura é de extrema importância para o convívio deste professor com temas e inovações estudadas atualmente na universidade. Para o licenciando, participar de um ambiente no qual estão sendo debatidos os seus assuntos de estudo do ponto de vista de um professor, que contribui com estes alunos na reconstrução de concepções sobre as questões escolares e do próprio ensino e aprendizagem em física.

De um ponto de vista mais pautado no referencial habermasiano, no qual a interação linguística intersubjetivamente mediada e a interação são passos a serem buscados, podemos resumir os benefícios da interação entre professores em formação e professores em exercício a partir dos seguintes conceitos:

- A interação comunicativa se dá a partir da apresentação e discurso sobre pretensões de validade acerca dos pontos de vista diversos e a argumentação (HABERMAS, 2012) passa a ser importante na formação do conteúdo pedagógico e científico para ambos os grupos.
- A equidade de oportunidades de fala (HABERMAS, 2012) e o debate democrático de argumentos pode se constituir como importante, no que se refere à incitação dos alunos futuros professores para a fala planejada, característica de um bom professor.
- A possibilidade de articulação a partir do mundo da vida (HABERMAS, 2012) para a escola e a universidade.

Hermann (1999, p. 49), ao explicitar o conteúdo pedagógico da filosofia habermasiana, afirma que:

A educação, como interação, trás o agir pedagógico entendido como um agir com os outros, baseado numa cooperação entre os envolvidos. O agente educativo não está fora do processo, pois, numa interação pedagógica, os sujeitos nela envolvidos, de uma forma ou de outra, acabam se encaminhando para uma das duas alternativas (orientação instrumental ou orientação voltada ao entendimento. Em sua perspectiva, portanto, a ação educativa assume a forma de um agir comunicativo, se a opção for por um mecanismo de coordenação que vise o acordo, e assume a forma de um agir estratégico, se a opção for por um mecanismo de coordenação baseado na influência recíproca. Assim, a pedagogia da ação comunicativa requereria uma atitude fundamental “voltada para o entendimento”, o que não garantiria a ausência de transtornos, nem a total transparência de ações.

A partir dessas premissas as necessidades, constitui-se o estudo das interações ocorridas em um grupo de professores e licenciandos da universidade.

OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A partir das considerações teóricas sobre as possibilidades advindas do debate pautado em uma ação comunicativa e dos conceitos gerais apresentados,

[Capa](#)[Créditos](#)[Apresentação](#)[Sumário](#)

desenvolveu-se uma metodologia de grupo de discussão que tinha como “norte” algumas características apontadas pelo referencial, como necessárias ao desenvolvimento de um ambiente pretensamente de “ação comunicativa”, tais como: “equidade de oportunidades de fala”, “tematização da prática”, “revisão constante do estado das coisas” (HABERMAS, 2012). O trabalho com o grupo foi desenvolvido de modo que todos os membros pudessem levantar e defender pretensões de validade sobre os conteúdos e metodologias em discussão, fundamentadas em suas concepções pessoais e também nas concepções construídas em conjunto com o grupo, como veremos.

No início do ano letivo de 2007 foi institucionalizado o Núcleo de Ensino de Física (NEF), grupo de estudos e pesquisas que envolve licenciandos em física e professores do curso de licenciatura em física. Este grupo se caracteriza pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de ensino de física realizadas principalmente pelos alunos membros do grupo, que são, em sua maioria, licenciandos em física.

Neste grupo, parte-se de uma concepção de formação de professores segundo a qual o futuro professor de física deve formar-se na completude da atividade de ensino e não somente em seu conteúdo. Credita-se importância às características da formação para a emancipação (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), que podem ser desenvolvidas quando os alunos se envolvem em projetos de grupo, para pensar questões importantes e discutir os parâmetros de suas próprias pesquisas e em interação com professores de física em efetivo exercício docente.

A proposta do grupo é promover, em um único espaço de interação, o diálogo entre pesquisadores da universidade, professores da rede de ensino e alunos do curso de licenciatura em Física, ou seja, considerar todas as possibilidades de “pretensões de validade” (HABERMAS, 2012) que possam ser levantadas para o debate, possibilitando uma interação mais propensa à busca por entendimentos.

No caso específico deste relato, concentramos nossa análise na interação entre um licenciando e um professor, que se envolveram em parceria na constituição conjunta de um projeto de investigação em ensino de física na escola.

Os registros das reuniões do grupo foram realizados em áudio e também a partir dos textos produzidos pelos participantes, que foram objetos de análise as transcrições dessas gravações. As análises foram realizadas a partir da análise de conteúdo, metodologia de análise voltada à compreensão qualitativa dos textos e que concede especial atenção à categorização das informações em grupos de análise.

Uma vez que estamos em busca de sistematizar os processos construídos e mantidos no processo de interação entre o professor e o licenciando, além de uma análise de suas motivações comunicativas, concentramos esforços nas etapas que Bardin (2007) conceitua como Unidades de Registro, Unidades de Contexto, Categorização e Inferências.

A intenção maior da AC é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção de uma mensagem, inferência esta que recorre a indicadores relativos ao texto.

A análise de conteúdo se organiza em algumas etapas e foi escolhida como metodologia de análise deste trabalho por conta de sua vertente qualitativa, dada a própria natureza da pesquisa. Contudo, adotou-se uma postura mais qualitativa nas análises, por as desenvolvermos a partir dos episódios de análise pré-selecionados. Dessa maneira, são apresentados nesse texto apenas os episódios selecionados e as categorias construídas a partir desses, sem detalhar as minúcias do processo de análise.

Os categorias foram divididas em dois tipos, que são as categorias relativas às construções conjuntas de cunho pedagógico e prático empreendidas pelo professor e pelo licenciando (categorias do tipo P) e as referentes às características do processo comunicativo em desenvolvimento (categorias do tipo C). Assim, por exemplo, a categoria CA1-P representa a categoria número 1 referente à uma construção conjunta pedagógica, enquanto a categoria CA1-C faz referência à categoria número 1 relativa a uma característica do processo comunicativo.

UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA INTERAÇÃO COMUNICATIVA ENTRE UM LICENCIANDO E UM PROFESSOR DE FÍSICA: ELEMENTOS PARA PENSAR A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Apresentamos a seguir uma compilação das principais categorias e inferências construídas a partir da análise das conversas entre o professor e o licenciando no estabelecimento de um projeto conjunto de pesquisa no ambiente do grupo de estudos. Ressaltamos que as categorias de interação apresentadas aqui, configuram uma parte pequena, mas representativa, que exemplifica a forma como todas as reuniões foram analisadas. A busca se deu pela categorização dos diálogos a partir dos elementos teóricos necessários para caracterizá-los como interações

do ponto de vista de Habermas. As interações foram apresentadas em quadros de modo que fosse possível compreender a intersubjetivação das pretensões de validade apontadas, assim como os momentos de argumentação e discurso.

Episódio 1 – Construção conjunta de uma metodologia para a abordagem do tema Física de Partículas Elementares no Ensino Médio

Quadro 1 Apresentação do episódio de análise número 1.

Licenciando: “Bom, eu acho que dá pra começar explicando o que é uma partícula elementar. Nesses slides que eu tenho aqui tem uma introdução bem básica sobre elétrons, léptons e tal”.

Professor: “Então cara, mas eu não sei. Esses meninos não viram ainda carga elétrica, potencial elétrico e essas coisas, campo. Não sei se dá pra passar isso pra eles”.

Licenciando: “Mas assim, se não falar desse jeito pra eles, só contar que existe, essas coisas. Ir só mostrando quais são, quais as classificações, porque tem o modelo padrão e tal”.

Professor: “Tá, entendo. Mas se a gente for fazer a coisa mais conceitualmente, eu acho que tem que partir de algum fenômeno do dia a dia, ou de algum texto que relacione com alguma tecnologia. Acho que eles não vão se interessar somente pela apresentação do assunto em si, sabe? E se a gente começasse com algumas fotos do CERN e entrássemos no assunto do experimento em si? A grandeza do experimento e tal. Eu acho que é mais atrativo e também condiz com as questões que estão sendo pedidas no material do estado, de contextualizar com tecnologia”.

Licenciando: “Entendi. Dá pra começar por aí mesmo. Entendi. Vou fazer os slides e você vê pra mim?”.

A partir desse episódio, foi possível categorizar algumas construções interessantes do ponto de vista da atividade pedagógica desenvolvida em conjunto e também das características da interação, como as seguintes:

- **CA1-P:** Os alunos precisam se interessar pela temática e não somente pela apresentação do professor.

- **CA2-P:** A contextualização da aula com respeito à tecnologia precisa acontecer por ser parte das recomendações do material oficial do governo do estado.
- **CA3-P:** O licenciando de propõe a adaptar todas as suas apresentações às recomendações do professor.
- **CA1-C:** O professor precisa argumentar para o licenciando sobre as razões de empreender uma contextualização do tema.

Ou seja, do ponto de vista da aprendizagem pedagógica possibilitada pela interação entre o professor e licenciando, percebemos como o professor pode contribuir com este ao apresentar elementos próprios do trabalho na escola e da dinâmica das aulas na formulação das propostas. Já no que se refere às características da comunicação, ao descrever os motivos pelos quais vê necessidade na mudança da abordagem proposta pelo licenciando, o professor executa o que, no entendimento habermasiano, se chama argumentação.

Episódio 2 – Construção conjunta de uma articulação teórico-prática sob dois pontos de vista conflitantes

Quadro 2 Apresentação do episódio de análise número 2.

Professor: “Porque se a gente começa a aula com esse vídeo, eles podem ficar mais atentos ao tema, sabe? Esse tema é muito difícil, envolve uma física que eles nunca tiverem contato, não pode tratar como se fosse óbvio”.

Licenciando: “Mas não estamos tratando com óbvio, a gente vai até começar com um vídeo explicativo”.

Professor: “Mas mesmo assim, o vídeo é algo pra chamar a atenção, daí depois vem a entrada no tema, e essa entrada no tema não pode ser um monte de “calculeiras”, sabe? Esse tema tem que entrar pra eles mais como conceitual, não dá pra fazer todos os cálculos”.

Licenciando: “Sim, entendi. E nem é isso que eu estou pensando, eu estou falando sobre eles entenderem como é organizado o modelo padrão. Então depois do vídeo, o que a gente faz, é isso né? Bom, eu acho que essa figura das partículas organizadas aqui é bem legal, porque é uma organização do modelo padrão; daí a gente pode perguntar pra eles o que eles acham que é aquilo e ir construindo”.

(continua)

Professor: “Certo, por aí eu vejo mais futuro nessa aula... sabe? Daí dá pra usar aquela atividade que você me apresentou de eles irem montando o modelo pelas características que a gente vai informando pra eles. Aí sim”.

Licenciando: “beleza... acho legal também.”

A análise do Episódio 2 nos mostra um processo de negociação entre o professor e o licenciando, de modo que podemos compreender, a partir desse trecho, outras tantas características do processo de interação e também das construções conjuntas de concepções e práticas que são possíveis de serem empreendidas em interação. As categorias evidenciadas aqui são:

- **CA4-P:** A organização de uma aula sobre conteúdos diferenciados deve se pautar no esclarecimento conceitual.
- **CA5-P:** Desenvolvimento conjunto de uma atividade para a discussão do modelo padrão das partículas elementares com os alunos.
- **CA2-C:** Argumentação por parte do professor sobre a necessidade de abordagem conceitual dos assuntos.
- **CA3-C:** Busca por inteligibilidade acerca da necessidade de uma atividade inicial bastante detalhada sobre as características das partículas.

Dessa maneira, do ponto de vista da ação pedagógica em conjunto, podemos evidenciar a construção de uma metodologia para a inserção de um tópico específico da física de partículas elementares em uma série do ensino médio. Professor e licenciando, em conjunto, foram capazes de construir uma atividade baseada nos conhecimentos teóricos e pedagógicos dos dois em interação. Ressaltamos, por interpretação das categorias CA2-C e CA3-C, que o processo comunicativo passa por duas características importantes do ponto de vista da análise da interação, que são a busca por uma inteligibilidade acerca de uma validade e a abertura do licenciando para a argumentação do docente.

Episódio 3 – Análise de uma experiência de desenvolvimento do conteúdo em sala de aula

Quadro 3 Apresentação do episódio de análise número 3.

Professor: “Então, pessoal, o que eu acho que foi mais interessante foi a possibilidade de eu estudar o tema que eu não conhecia... eu não conhecia nada de física de partículas e acabamos preparando uma atividade bem interessante, porque ele (licenciando) me ajudou com o conteúdo. Teve muita coisa que a gente discordou, mas deu pra achar um meio termo. Eu avalio como muito boa a experiência, porque eu aprendi um conteúdo e acho que deu pra fazer de forma que não sáísse muito do que está no programa”.

Licenciando: “Eu achei que pra mim foi bom porque eu tinha preparado tudo e ia dar uma aula sem saber o que os alunos sabem, como o professor fala com eles, o que é interessante passar. Nem conhecia o programa oficial do governo... então eu ia dar uma aula como eu imaginava que ela tinha que ser, sem conhecer os problemas e o tipo de coisas que acontecem na escola. Mas foi legal planejar com um professor. Demos a aula juntos, eu fiz uma parte, ele me ajudou a explicar... os alunos gostaram, eu acho!”.

Neste episódio evidenciamos uma expressão dos dois participantes do processo sobre como eles avaliam esta interação. Os elementos evidenciados pelo professor e pelo licenciando constituem uma parte das conclusões do trabalho, mas são completadas pela análise do processo comunicativo. Deste, podemos retirar que:

- **CA6-P:** O planejamento conjunto entre o professor e o licenciando acarreta a constituição de um material de ensino muito mais completo do ponto de vista dos conteúdos em interação e contribui com a formação de ambos os participantes.

A partir desses exemplos explicativos, evidenciamos aqui outras categorias encontradas em outros episódios, não explicitados no trabalho, mas, analisados sob as mesmas metodologias. São eles:

- **CA7-P:** Planejamento conjunto de uma avaliação conceitual realizada pelos alunos.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

- **CA8-P:** Conclusão conjunta de que o conteúdo de física de partículas elementares pode ser inserido juntamente com as noções de carga elétrica.
- **CA9-P:** Evidenciação conjunta das características de cada turma e adaptação das atividades a serem realizadas.
- **CA4-C:** Professor e licenciando passam a conversar sem a diferenciação de funções dentro do trabalho, a partir de um “mundo da vida” (HABERMAS, 2012) que envolve o planejamento conjunto.
- **CA5-C:** Argumentações constantes por parte do professor para a adaptação das ideias do licenciando.
- **CA6-C:** Coordenações de ações visando a melhora constante do planejamento.

Assim, descrevemos uma experiência analisada sob o ponto de vista de um referencial teórico que preza pela qualidade da comunicação do processo de interação entre um licenciando em física e um professor em exercício para planejamento conjunto de uma atividade de ensino de física moderna e contemporânea no ensino médio.

CONCLUSÕES

A partir do processo descrito e dos dados apresentados e sistematizados, podemos concluir que, do ponto de vista dos referenciais teóricos, a interação entre a formação continuada e a formação inicial de professores de física é necessária e escassa nos cursos de formação e que a tentativa de promoção de interações, nos moldes descritos por Habermas, é um caminho para aproximar essas duas formações, em busca de um conjunto de características formativas que independa da característica do professor em formação, mas que busque o desenvolvimento emancipatório de todos que participam do processo.

Do ponto de vista dos dados, concluímos que, ao analisarmos a interação entre esses dois componentes do grupo, fica evidente que o desenvolvimento de uma interação que tenha como características aquelas apontadas pelo referencial habermasiano pode fazer com que, inicialmente, professor e licenciando contribuam um com o outro no processo de planejamento conjunto. Isso ficou expresso nas atividades e processos avaliativos que os dois participantes construíram em conjunto e na evidenciação da participação de cada um deles nessa constituição.

Sendo assim e sob essas conclusões, recomendamos a criação e a manutenção de grupos de estudos e discussões que envolvam professores em formação continuada e estudantes de cursos de licenciatura em formação inicial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

HABERMAS, J. *Técnica e Ciência como Ideologia*. Porto: Edições 70, 1968.

_____. A idéia da Universidade: Processos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 176, p. 111-130, jan./abr. 1993.

HERMANN, N. *Validade em Educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPPUCRS, 1999.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuidade professores que ensinam matemática: O caso da Residência Pedagógica da Unifesp, *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, set./dez. 2011.

OLIVEIRA, A. et al. Análise de conteúdo e a pesquisa na área de educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 9, 2003.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Revista Enfermagem*, Rio de Janeiro, p. 569-576, 2008.

PACHECO, J. A. Formação inicial e continuada: a articulação fragmentada. *Educação e Cidadania*, Porto Alegre, v. 11, n. 11, 2009.

WIRZBICKI, S. M. et al. Conhecimentos mediados na articulação entre formação inicial e continuada de professores de ciências. In: IX ANPED SUL: SEMINÁRIOS DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, *Anais...*, 2012.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário