



NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

Artigos 2014

Volume 5

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 2014 / 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. 5. – Formação de Professores e Trabalho Docente

ISBN 978-85-7983-720-3

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 Ivonne 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. Claudete de Souza Nogueira – Araraquara/FCL

Prof. Dr. Antonio Carlos Barbosa da Silva – Assis/FCL

Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani – Bauru/FC

Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos – Botucatu/IB

Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva – Franca/FCHS

Profa. Dra. Alice Assis – Guaratinguetá/FE

Prof. Dr. Hermes Adolfo de Aquino – Ilha Solteira/FE

Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza – Jaboticabal/FCAV

Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araújo Penitente – Marília/FFC

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

Profa. Dra. Claudemira Azevedo Ito – Presidente Prudente/FCT

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh – Rio Claro/IB

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela – São José do Rio Preto/IBILCE

Prof. Dr. Agnaldo Valente Germano Silva – São Paulo/IA

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Núcleos de Ensino da Unesp, coletânea de artigos 2014.

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 Políticas Públicas e Organização Escolar e Tecnologias da Informação e Comunicação

Volume 4 Os Processos de Interação na Escola e Educação Inclusiva

Volume 5 Formação de Professores e Trabalho Docente

APRESENTAÇÃO

A soberania e o desenvolvimento econômico, tecnológico e social de uma nação são indissociáveis da capacidade de seus cidadãos de pensar, de compreender desde as questões da vida cotidiana até as questões sociais e políticas, de se comunicar e se fazer entender. Assim, a Educação desempenha papel da mais alta relevância na construção e valorização da cidadania, e todos os programas, projetos e ações que contribuem para isto tem também destacado valor social. É neste âmbito que se insere o Programa Núcleos de Ensino da Unesp.

De um lado a Universidade, que tem como missão produzir, além de disseminar conhecimento e de outro a rede pública de ensino básico, que tem como missão propiciar a educação principalmente às crianças e aos jovens, desenvolvem neste programa uma parceria extremamente salutar, uma vez que, ao mesmo tempo em que se promove na Educação ações com potencial de diferenciação qualitativa e de inovação, também se possibilita na Universidade um ambiente de ações práticas favorável à produção de conhecimento voltado à Educação, fechando-se assim um círculo virtuoso.

A estrutura multicâmpus da Unesp proporciona oportunidade excepcional de interação com a Rede Pública, alcançando não só abrangência geográfica de todo o Estado de São Paulo, como também a diversidade de condições no Ensino Público. Assim, por meio dos 52 cursos de graduação em licenciaturas distribuídos em 15 câmpus, a Unesp dedica mais de um terço de seu esforço acadêmico de ensino na Educação e os Núcleos de Ensino desempenham um papel importante nestas ações.

A parceria entre a Universidade e a rede pública de ensino ocorre sempre por meio de projetos previamente avaliados academicamente com foco no favorecimento da formação dos licenciandos e contribuição significativa para o aperfeiçoamento das escolas parceiras.

Neste volume estão organizados 9 artigos que abordam o tema “Formação de Professores e Trabalho Docente” resultado dos projetos desenvolvidos no Programa Núcleos de Ensino da Unesp no ano de 2014, que esperamos possam contribuir para a reflexão e a prática de todos os envolvidos com a educação.

Pró-Reitoria de Graduação da Unesp

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

SUMÁRIO

1	A Experiência de Formação Continuada de Professores de Matemática em uma Escola Estadual da Rede Pública de Araraquara...	6
2	Entre a Educação Tradicional e a Educação como Potência: Análise das Práticas Discursivas e não Discursivas com Educadores.....	21
3	O Conteúdo Atividades Circenses na Formação Continuada de Professores de Educação Física.....	32
4	O Trabalho de Coordenação Pedagógica nas Redes Públicas – Algumas Reflexões a Partir de um Curso de Formação Continuada.....	53
5	Educação Bioética e a Formação Continuada dos Professores de Ciências e Biologia na Cidade de Botucatu (SP).....	66
6	Formação de Gestores Escolares: Uma Perspectiva Dialógica e Problematicadora.....	76
7	Projeto “Docência e Saresp: Ação, Leitura e Formação” – As Estratégias de Leitura na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores.....	91
8	Elaboração de Material Didático: Uma Referência para o Saber Docente de Futuros Professores de Matemática	108
9	Formação Continuada na Escola Pública Municipal: Voz dos Profissionais da Educação	130

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

1

A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA REDE PÚBLICA DE ARARAQUARA

Camila Fernanda Bassetto

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Araraquara

Resumo: O presente estudo teve como principal objetivo auxiliar e proporcionar melhorias aos professores da rede estadual pública no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos matemáticos que fazem parte do ano/série em que atuam, à metodologia de ensino adotada em sala de aula e também aos materiais didático-pedagógicos considerados no processo de ensino e aprendizagem. Por meio de reuniões realizadas na escola com os professores de matemática e com a Coordenação, foram expostas dúvidas específicas sobre conteúdos matemáticos e também como esses são abordados em sala de aula. Concomitantemente, o aluno bolsista assistiu às aulas dos professores participantes do projeto, nos períodos matutino e vespertino, para auxiliar na identificação dos pontos de maior dificuldade dos alunos. A partir do conhecimento das dificuldades apresentadas tanto por professores como por alunos, pode-se conhecer o atual cenário da rede pública estadual de ensino no que se refere ao aprendizado em matemática.

Palavras-chave: Matemática; ensino público; avaliação.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A avaliação das capacidades cognitivas faz-se presente em diversas etapas da vida do indivíduo durante o processo educacional, com o intuito de promover melhorias na qualidade do ensino. Intensificada no início da década de 90, a avaliação dos sistemas educacionais tornou-se um ponto relevante nas propostas de políticas públicas ligadas à educação. Nos últimos anos, é perceptível o avanço obtido na área educacional considerando os recursos metodológicos disponíveis e os atuais critérios de avaliação, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), entre outros. Os sistemas de avaliação citados têm revelado um quadro crítico para a edu-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

cação formal em relação ao desempenho e rendimento escolar do indivíduo. Para obter melhorias na qualidade do ensino e alcançar um sistema educacional eficaz, no qual o aluno aprenda, seja aprovado e conclua a educação básica dotado de competências para que seja capaz de armazenar, transformar e aplicar o conhecimento, é necessário que os responsáveis envolvidos nos processos de avaliação educacional entendam, decodifiquem e interpretem, à luz da realidade, os resultados dessas avaliações.

A justificativa para realização do projeto proposto deve-se aos resultados divulgados nas últimas edições da avaliação para medir o desempenho dos alunos da rede estadual pública na prova de matemática realizada pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp. Tal avaliação externa destina-se a fornecer informações consistente, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, bem como orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade da Educação Básica (Relatório Pedagógico Saresp).

Por meio da análise de dados concedidos pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo – SEE/SP sobre as notas e desempenho alcançado pelos alunos na prova de matemática de 2008 a 2012, em escolas de Araraquara, foi possível observar que a maioria dos alunos no estado de São Paulo encontra-se no menor nível de classificação.¹ O baixo rendimento dos alunos no que se refere aos conteúdos matemáticos oferecidos em sala de aula classifica-os como estando “Abaixo do Básico”, evidenciando, assim, o domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série em que se encontram. Na escola onde foi desenvolvido o presente projeto, diferentemente do Estado, vem apresentando melhora no desempenho em matemática. Sendo assim, o desenvolvimento de um projeto dessa natureza poderá servir de referencial para todo o estado de São Paulo.

Buscando contribuir com questões referentes à compreensão dos sistemas de avaliação educacionais, o presente estudo tem como principal objetivo auxiliar e proporcionar melhorias aos professores da rede estadual pública no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos matemáticos que fazem parte do ano/série em que atuam, à metodologia de ensino adotada em sala de aula e

1 Ver quadro com a Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do Saresp.

também aos materiais didático-pedagógicos considerados no processo de ensino e aprendizagem.

Este artigo apresenta-se em seções, incluindo esta introdução e justificativa. Na seção 2 apresenta-se o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Na seção 3, os resultados do Saresp de 2008 a 2012 para a 3ª série do Ensino Médio da escola onde foi desenvolvido o presente projeto são discutidos. Na seção 4 é descrita a participação da aluna bolsista nas aulas de matemática e na seção 5, apresenta-se a conclusão do trabalho.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP

O Saresp surge com a finalidade de atender melhor as avaliações que, até então, são de caráter pontual. Passou a vigorar em 1996 e utiliza-se de dois instrumentos de avaliação, sendo o primeiro caracterizado pela aplicação de provas em dois dias, para analisar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio em questões envolvendo leitura/escrita e matemática, e o segundo instrumento é o questionário aplicado aos alunos, por meio do qual são extraídas informações sobre características pessoais, contexto socioeconômico e cultural, entre outras.

O resultado do desempenho dos alunos descreve aquilo que os mesmos são capazes de fazer em relação às habilidades e competências avaliadas, conforme a Matriz de Referência para Avaliação de Matemática do Saresp, estruturada no Quadro 1.

Na Matriz de Referência para Avaliação, as competências² são reunidas nos grupos GI, GII e GIII. O Grupo I é formado pelas “competências para observar”, incluindo as habilidades de observar – para levantar dados, descobrir informações nos objetos e suas representações; identificar, reconhecer, indicar, apontar – os objetos que correspondem a um conceito ou a uma descrição; identificar – descrição que corresponde a um conceito ou às características típicas de objetos, da fala, de diferentes tipos de texto; localizar – descrevendo a posição ou

2 As competências cognitivas caracterizam o conjunto de ações e operações mentais utilizado pelo aluno para estabelecer relações com e entre objetos e pessoas.

interpretando a localização; descrever – objetos, situações, fenômenos, e interpretar as descrições correspondentes; discriminar – estabelecer diferenciações entre objetos com diferentes níveis de semelhança; constatar – relações entre aspectos observáveis do objeto; representar – graficamente os objetos; representar – quantidades por meio de estratégias pessoais, de números e palavras.

Quadro 1 Matriz de Referência para Avaliação de Matemática.

Matemática ↓ Aluno →	GI Competências para observar – esquemas representativos	GII Competências para realizar – esquemas procedimentais	GIII Competências para compreender – raciocínio hipotético-dedutivo
Desenvolver o raciocínio quantitativo e o pensamento funcional, isto é, o pensamento em termos de relações e a variedade de suas representações, incluindo as simbólicas, as algébricas, as gráficas, as tabulares e as geométricas. Aplicar expressões analíticas para modelar e resolver problemas. (Números, operações, funções).	Habilidades	Habilidades	Habilidades
Compreender as propriedades dos objetos e a sua posição relativa e desenvolver o raciocínio espacial por meio de construções e de formas. (Espaço e Forma).	Habilidades	Habilidades	Habilidades
Construir e ampliar noções de variação de grandeza para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano. Compreender e fazer uso das medidas, ou sistemas convencionais, para o cálculo de perímetros, áreas, volumes e relações entre as diferentes unidades de medida. (Grandezas e medidas).	Habilidades	Habilidades	Habilidades

(continua)

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Matemática ↓	Aluno →	GI Competências para observar – esquemas representativos	GII Competências para realizar – esquemas procedimentais	GIII Competências para compreender – raciocínio hipotético-dedutivo
Ler, construir e interpretar informações de variáveis expressas em gráficos e tabelas. Fazer uso das ferramentas estatísticas para descrever e analisar dados, realizar inferências e fazer previsões. Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar os conceitos e algoritmos adequados para medidas e cálculos de probabilidades. (Tratamento da informação).		Habilidades	Habilidades	Habilidades

Fonte: Relatório Pedagógico 2011 Saresp.

No Grupo II estão as competências para realizar, incluindo as habilidades de classificar – organizar objetos de acordo com um critério único; seriar – organizar objetos de acordo com suas diferenças; ordenar – objetos, fatos, acontecimentos, representações; conservar – propriedade de objetos quando o todo se modifica; compor e decompor – figuras, objetos, palavras, em seus fatores; fazer antecipações – sobre resultados de experiências e continuidade de acontecimentos; calcular por estimativa – grandeza ou quantidade de objetos; medir – utilizando procedimentos pessoais ou convencionais; interpretar – explicar o sentido de acontecimentos, resultados de experiências, dados, etc., e utilizá-lo na solução de problemas.

Finalmente, no Grupo III encontram-se as Competências para compreender, cujas habilidades associadas são analisar – objetos, fatos, com base em princípios, padrões e valores; aplicar – relações já estabelecidas a contextos diferentes para tomar decisões e solucionar problemas; avaliar – emitir julgamentos de valor referentes a acontecimentos e decisões; criticar, analisar e julgar – com base em padrões e valores, opiniões, textos, etc.; explicar causas e efeitos – de determinada sequência de acontecimentos; apresentar conclusões – sobre ideias, textos, etc.; levantar suposições – sobre causas e efeitos de fenômenos e aconteci-

mentos; fazer prognósticos – com base em dados já obtidos sobre transformações em objetos; fazer generalizações (indutivas) – a partir de leis ou de relações descobertas ou estabelecidas em situações diferentes; fazer generalizações (construtivas) – fundamentadas ou referentes às operações do sujeito; justificar acontecimentos – resultados de experiências, opiniões, etc.

A partir das expectativas de aprendizagem quanto ao conteúdo, competências e habilidades, estabelecidas para cada ano/série da disciplina no Currículo do Estado de São Paulo, os pontos da escala do Saresp são agrupados em quatro níveis: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. O Quadro 2 contém informações referentes aos níveis de proficiência, intervalos de pontuação, classificação e descrição, utilizados pelo Saresp.

A primeira coluna do Quadro 2 mostra que os níveis de proficiência dividem-se em quatro categorias: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. Cada um dos níveis de proficiência possui um intervalo de pontuação, definido a partir da Teoria de Resposta ao Item, mostrado na segunda coluna. Os níveis de proficiência, combinados com seus intervalos de pontuação, são classificados em um de três grupos, mostrados na terceira coluna, a saber, Insuficiente, Suficiente e Avançado. Deve-se observar que os níveis de proficiência Básico e Adequado são classificados como Suficientes. A quarta coluna contém uma breve descrição de cada nível de proficiência. Conforme a pontuação obtida na prova de matemática, o aluno é classificado em um dos níveis de proficiência, isto é, Insuficiente, Adequado ou Avançado.

Quadro 2 Classificação e descrição dos níveis de proficiência em matemática do Saresp.

Níveis de Proficiência	Intervalos de Pontuação	Classificação	Descrição
Abaixo do básico	Menor que 275	Insuficiente	Os alunos demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram.
Básico	Igual ou acima de 275 e abaixo de 350	Suficiente	Os alunos demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.

(continua)

Níveis de Proficiência	Intervalos de Pontuação	Classificação	Descrição
Adequado	Igual ou acima de 350 e abaixo de 400	Suficiente	Os alunos demonstram domínio pleno do conteúdo, competências e habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram.
Avançado	Igual ou acima de 400	Avançado	Os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série em que se encontram.

Fonte: Elaboração dos autores a partir do Relatório Pedagógico do Saresp 2011.

Vale ressaltar que o padrão de desempenho esperado pelo Saresp é o nível Adequado, o qual inclui os alunos que construíram as habilidades de identificar, calcular e resolver problemas envolvendo média aritmética, proporção, equações e sistemas de equações do 1º e 2º graus, progressões aritméticas, medidas e o Teorema de Pitágoras.

Posteriormente à iniciativa de 1992 de desenvolver um sistema de avaliação no estado de São Paulo, intitulado Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual,³ o Saresp passou a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) como forma de monitorar o rendimento escolar do aluno durante sua trajetória educacional. Seria também uma fonte auxiliar de indicadores para a elaboração de planos visando à melhoria do ensino nas escolas públicas. Essa forma de avaliação foi estabelecida para atender a necessidade de ter elementos mais consistentes para apoiar uma política de avaliação eficaz por parte da Secretaria da Educação do Estado (SEE). O desenvolvimento de políticas públicas para a educação baseado em indicadores reconhecidos era necessário para que as equipes das escolas pudessem aperfeiçoar seus projetos pedagógicos dispondo de mais elementos para intervenções adequadas aos problemas identificados, para melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos. Contudo, é fundamental observar que, apesar dos indicativos no texto constitucional de 1988, o poder público deverá disponibilizar para a sociedade informações sobre

3 O objetivo deste programa era aferir se havia melhoria no desempenho dos alunos que participavam do Projeto Escola-Padrão do estado de São Paulo.

a educação no país (Art. 206, inciso VII), o que posteriormente foi devidamente definido e normatizado na LDB 9394/96.

O Saresp passou a vigorar em 1996 e desde então é mantido como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do aluno no Estado de São Paulo. Começou com a participação de algumas séries do Ensino Fundamental e tinha como meta analisar o comportamento do aluno durante o ciclo, além de disponibilizar as escolas da rede pública estadual dados suficientes para que possam refletir sobre seu projeto pedagógico e processo de ensino-aprendizagem. O Instrumento era composto por questões envolvendo leitura, escrita e interpretação de textos. Em 2003, os alunos do Ensino Médio também passaram a ter suas competências e habilidades avaliadas nos mesmos quesitos. Somente em 2005 é que foram introduzidas avaliações em matemática e português realizadas pelo Sistema paulista.

Atualmente, o Saresp é aplicado no final de cada ciclo, isto é, na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Usam dois instrumentos de avaliação, o primeiro é caracterizado pela aplicação de provas em dois dias, para analisar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio em questões envolvendo leitura/escrita e matemática. O segundo instrumento é o questionário aplicado aos alunos, por meio do qual são extraídas informações sobre características pessoais, contexto socioeconômico e cultural, trajetória escolar, entre outras.

Questões dessa natureza devem ser consideradas, uma vez que as desigualdades sociais têm implicações diretas sobre a educação, como apontam os estudos de Soares e Mendonça (2003), Barbosa e Fernandes (2001), Jesus e Laros (2004) e Soares e Collares (2006). Nos resultados encontrados por Soares e Mendonça (2003), por exemplo, a variável que mede a frequência do aluno a cultos religiosos exerceu efeito positivo sobre o desempenho escolar. Para o caso de Jesus e Laros (2004, p. 96), ao considerarem a trajetória do aluno, afirmam que “A repetência, a evasão e o atraso escolar são fatores com altas taxas de incidência nas escolas no país, sobretudo as públicas, com reflexo direto no rendimento do aluno”. De acordo com Laros et al. (2010), o desempenho escolar sofre, também, influência de fatores relacionados com elementos e traços que o aluno traz consigo e com o que a escola lhe oferece em termos de ensino, instalações e ambiente. Para Soares e Collares (2006), os melhores rendimentos na escola são apresentados por alunos com níveis socioeconômicos mais altos.

A utilização destes dois instrumentos de avaliação pelo Saresp tem, também, o propósito de revelar distorções no processo de seriação, além de obter indicadores educacionais com função de subsidiar a elaboração e formalização de propostas eficientes de intervenção técnico pedagógica no sistema de ensino. Enquanto o primeiro instrumento permite avaliar o desempenho e habilidades cognitivas do aluno referente às questões com problemas de português e matemática, por meio do qual é possível traçar metas para melhoria da qualidade do ensino, o segundo possibilita à SEE caracterizar o perfil dos alunos durante o processo educacional ao qual estão submetidos, possibilitando a identificação de interferências provenientes desses fatores no processo ensino-aprendizagem.

Em linhas gerais, os resultados mostrados pelos Relatórios Pedagógicos do Saresp têm sido desalentadores. O resultado do Saresp de 2007 mostrou que o desempenho na prova de matemática de aproximadamente 71% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio ficou abaixo do nível básico, apenas 3,7% dos alunos permaneceram no nível adequado e menos de 1% apresentou proficiência avançada em matemática (TORINO e MENDES, 2009). Em 2009, a porcentagem de alunos com proficiência em matemática abaixo do básico caiu para 58,3%, somente 4,4% estiveram no nível adequado e apenas 0,5% teve a proficiência em matemática classificada no nível avançado.⁴

Embora tenha ocorrido uma leve queda no percentual de alunos abaixo do nível básico, no que se refere à proficiência em matemática, conforme medido pelo Saresp em 2007 e 2009, as quais foram respectivamente 71% e 58,3%, os resultados permanecem fora do padrão de desempenho e de domínio cognitivo aceitável no equivalente qualitativo descrito para esse nível de ensino. Ao constatar que, tanto em 2007 quanto em 2009, menos de 1% dos alunos concluintes da 3ª série do Ensino Médio tiveram a proficiência em matemática enquadrada no nível avançado, os resultados do Saresp 2010 foram analisados com foco na proficiência em matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, buscando verificar o desempenho nesse momento. Esses dados possibilitam uma visão de trajetória e tendência a partir de um estudo mais refinado dos resultados, permitindo intervenções pontuais com vistas a uma melhoria do aprendizado e, com efeito, do desempenho resultante.

⁴ Fonte: Relatório de Estudos do Saresp 2010.

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA DE ALUNOS DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO

Esta seção tem como principal propósito identificar o perfil da escola onde foi desenvolvido o presente projeto, situada no município de Araraquara, no que se refere à proficiência em matemática dos alunos da 3ª série do Ensino Médio. Para alcançar tal objetivo, foram considerados dados do Saresp de 2008 a 2012, disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE).

A Tabela 1 contém o total de alunos que participaram do Saresp entre os anos de 2008 e 2012, o percentual de estudantes em cada um dos níveis de proficiência e a nota média alcançada.

Na edição de 2008, somente 22 alunos da terceira série do ensino médio matriculados na escola em questão participaram do Saresp. Desse total, aproximadamente 86% dos alunos classificaram-se no pior dos níveis de proficiência, isto é, abaixo do básico, evidenciando que a maioria dos alunos demonstra domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram. Além disso, a nota média alcançada, próxima de 261, é significativamente inferior ao limite para classificação neste nível, dada por 275 pontos. Ainda em 2008, somente 13,7% dos alunos obtiveram nota média equivalente ao nível básico de proficiência. Chama a atenção o fato de nenhum aluno atingir os níveis adequado e avançado.

Tabela 1 Percentuais e notas médias de alunos no Saresp 2008 a 2012.

Anos	Total de Alunos	AB		BA		AD		AV	
		%	Nota Média	%	Nota Média	%	Nota Média	%	Nota Média
2008	22	86,4	261,45	13,7	366,17	0,0		0,0	–
2009	24	41,7	245,27	50,0	304,64	8,3	373,02	0,0	–
2010	43	41,9	245,00	55,8	311,47	2,3	365,9	0,0	–
2011	50	32,0	242,53	54,0	307,25	14,0	369,6	0,0	–
2012	47	44,7	242,35	53,2	316,97	2,1	417,30	0,0	–

Abaixo do Básico (AB); Básico (BA); Adequado (AD) e Avançado (AV).

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do SARESP de 2008 a 2012.

Em 2009, o resultado alcançado pela escola em destaque foi um tanto melhor, visto que, dos 24 alunos participantes, 50% classificaram-se no nível de profi-

ciência adequado, ou seja, são capazes de demonstrar domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente, e 8,0% alcançaram o nível adequado de proficiência em matemática, mostrando que possuem domínio pleno do conteúdo, competências e habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram. A melhora no resultado no ano de 2009 evidencia-se também pela queda no percentual de alunos classificados no nível abaixo do básico. Enquanto em 2008, o percentual era de 86,4%, em 2009 caiu para 41,7%, isto é, uma redução de mais de 50% no número de alunos com domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram.

Na edição de 2010, dos 43 alunos que participaram da avaliação, 55% classificaram-se no nível básico e quase 42% permaneceram no nível abaixo do básico. O número de alunos no nível adequado caiu de 8,3% para 2,3%, o que significa uma redução de mais de 70% na quantidade de alunos que demonstram domínio pleno do conteúdo, competências e habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram.

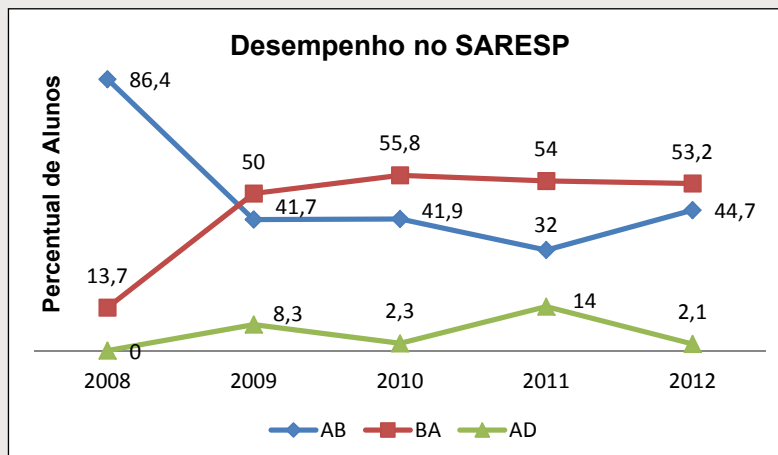
No período analisado, a escola em questão obteve o melhor resultado no ano de 2011, visto que 14% dos alunos participantes da avaliação classificaram-se no nível de proficiência adequado, mostrando-se capazes de dominar plenamente o conteúdo, as competências e as habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram. Esse percentual é quase sete vezes maior comparado ao ano anterior, quando somente 2,3% dos alunos alcançaram nota suficiente para classificar-se no nível padrão de desempenho esperado pelo Saresp, o qual inclui os alunos que construíram as habilidades de identificar, calcular e resolver problemas envolvendo média aritmética, proporção, equações e sistemas de equações do 1º e 2º graus, progressões aritméticas, medidas e o Teorema de Pitágoras. Ainda em 2011, o percentual de alunos no pior dos níveis passou de quase 42% para 32%, corroborando a significativa melhora nos resultados alcançados pela escola.

Em 2012, o percentual de alunos no nível adequado caiu bruscamente, passando de 14% para meros 2% e, concomitantemente, o número de alunos no pior dos níveis aumentou de 32% para quase 45%, conforme mostrado na Tabela 1.

Os valores mostrados na Tabela 1 podem ser visualizados na Figura 1, a qual mostra o desempenho em matemática dos alunos da terceira série do ensino

médio da escola onde foi desenvolvido o presente projeto nas edições do Saresp entre 2008 e 2012.

Figura 1 Desempenho no Saresp 2008 a 2012.



Na Figura 1 é possível observar a queda acentuada no percentual de alunos classificados no nível de proficiência abaixo do básico e o aumento no número de alunos no nível básico, ambos ocorridos entre 2008 e 2009, e também o significativo aumento na quantidade de alunos no nível adequado, de 2,3% para 14%, entre 2010 e 2011.

ASSISTINDO ÀS AULAS DE MATEMÁTICA

Baseado nos resultados apresentados acima referentes à escola em análise, buscou-se desenvolver o projeto proposto por meio de reuniões na escola com os professores de matemática e com a Coordenação, nas quais foram apresentadas dúvidas específicas sobre conteúdos matemáticos programados para o ano ou série em que atuam, e também como esses temas são abordados em sala de aula. Concomitantemente, a aluna bolsista assistiu às aulas dos professores participantes do projeto, no período diurno, para auxiliar na identificação dos pontos de maior dificuldade dos alunos. A partir do conhecimento das dificuldades apresentadas tanto por professores como por alunos, pretende-se fornecer ferramentas e meios que os auxiliem em suas atividades didáticas e pedagógicas.

Os professores de matemática participantes do projeto ministram aulas na primeira, segunda e terceira série do ensino médio na escola onde foi desenvol-

vido o projeto, ambos no período diurno. Assim, a aluna bolsista organizou-se para que pudesse assistir às aulas em todas as séries e identificar os pontos de maiores dificuldades por parte dos alunos. Durante as aulas, foi possível observar a falta de interesse dos alunos no que se refere aos conteúdos matemáticos, dificultando ainda mais a compreensão e entendimentos dos itens que compõem o programa a ser cumprido em cada uma das séries do ensino médio.

Antes da apresentação de cada conteúdo em sala de aula, era realizada uma reunião na qual os professores explicitavam suas dúvidas e dificuldades sobre como abordar o tema proposto e, em conjunto, diferentes formas eram discutidas para a introdução do conteúdo de forma simples e prática. Em seguida, os professores adotavam tais medidas para ensinar o conteúdo aos alunos. Muitos demonstravam interesse e participavam das aulas, indagando os professores com questões que fazem parte da aplicação da matemática no dia-a-dia deles. Após a apresentação e explicação de cada tema que compõem o programa da disciplina em cada série, os professores propunham atividades valendo nota aos alunos e muitos deles as realizavam com entusiasmo e interesse.

Dessa forma, a aluna acompanhou as três séries do ensino médio da escola em questão durante todo o ano letivo de 2014 e pôde constatar a presença de alunos com mais dificuldades que outros em diferentes conteúdos. Temas com aplicações mais restritas, comparado a outros, despertam menos interesse nos alunos por dificultar a visualização da utilização do mesmo no cotidiano, dificultando assim, a explicação do professor. Por outro lado, os conteúdos relacionados a atividades práticas dos alunos eram desenvolvidos de forma mais interessante por parte dos alunos, sendo constante a participação dos mesmos.

CONCLUSÃO

Utilizando os resultados do Saresp entre 2008 e 2012, foi possível observar que em todo o período considerado, a maioria das escolas, incluindo esta onde o projeto foi desenvolvido, teve seus alunos classificados no pior dos níveis, isto é, Abaixo do Básico, cujas notas médias estiveram abaixo de 275, demonstrando que os alunos têm domínio insuficiente, tanto dos conteúdos e competências quanto das habilidades desejáveis para série em que se encontram.

Outro dado alarmante sobre a atual situação da educação brasileira deve-se aos resultados referentes ao desempenho vergonhoso do Brasil no *Programme*

for *International Student Assessment* – Pisa, avaliação internacional de estudantes feita pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE. O Pisa é o mais reconhecido indicador para medir e comparar o desempenho educacional dos países e desde 2000, o exame trianual avalia conhecimentos de leitura, matemática e ciências de alunos de 15 e 16 anos de idade, e orienta as nações participantes a elaborar suas políticas públicas. Conforme divulgado, na última avaliação, ocorrida em 2013, o Brasil ocupou a 58ª posição, atrás do Chile, cuja posição foi 51ª, colocando-o como o melhor da América Latina, México (53º) e Uruguai (55º), países estes que investem menos por aluno no ensino básico que o Brasil.

Os resultados das avaliações educacionais mostram que o Brasil está longe de um plano consensual e articulado entre governantes, oposição, gestores da educação e sociedade civil sobre como começar a melhorar. É preciso que sejam revistas as orientações das atuais políticas públicas para o Ensino Médio dentro do contexto educacional, mas também é preciso que volte para o que está ocorrendo no âmbito das salas de aulas e das unidades escolares. Os sistemas de ensino devem investir na reforma de currículos, da formação e carreira de professores e, principalmente, na ideia de que melhorar a educação não é uma questão política.

Nesse contexto, há uma percepção de que os esforços que buscam melhorias na qualidade desse momento da escolarização não estão chegando ao cotidiano das escolas e os esforços das escolas não se evidenciam nos índices. Por isso, há que se indagar: não se pode negar que esforços têm sido feitos nos últimos 20 anos com vistas à melhoria, mas estarão esses sendo dirigidos, de fato, para onde há necessidade da intervenção? É preciso que as deficiências do sistema escolar, envolvendo alunos, pais, gestores e todos os que, de forma direta ou indireta, participam do processo ensino-aprendizagem, sejam identificadas e superadas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 121-53.

JESUS, G. R.; LAROS, J. A. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. *Avaliação Pedagógica*, v. 3, n. 2, p. 93-106, 2004.

LAROS, J. A.; MARCIANO, J. L. P.; ANDRADE, J. M. Fatores que afetam o desempenho na prova de matemática do Saeb: um estudo multinível. *Avaliação Psicológica*, v. 9, n. 2, p. 173-86, 2010.

SÃO PAULO. Relatório Pedagógico Saresp 2010 – Matemática. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2010.

_____. Relatório dos Estudos do Saresp 2011. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2011.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, v. 49, n. 3, p. 615-50, 2006.

SOARES, T. M.; MENDONÇA, M. C. M. Construção de um modelo de regressão hierárquico para dados do Simave-2000. *Pesquisa Operacional*, v. 23, n. 3, p. 421-41, 2003.

TORINO, C.; MENDES, C. R. Avaliação educacional e educação estatística – um olhar sobre os resultados do Saresp. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUC-CAMPINAS, 14, 2009, Campinas. *Anais...*

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

2

ENTRE A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO COMO POTÊNCIA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS E NÃO DISCURSIVAS COM EDUCADORES

Soraia Georgina Ferreira de Paiva Cruz

Claudinei Chelles

Lourenço Queiroz

Murilo Galvão Amancio Cruz

Roberto Duarte Santana Nascimento

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

Resumo: O termo “governamentalidade” é introduzido por Michel Foucault em seus estudos a respeito de *Microfísica do poder*, mais especificamente, naqueles relacionados à temática da “relação entre segurança, população e governo” (FOUCAULT, 2011, p. 277). Trata-se de um tema bastante complexo, que exige dos leitores, seja qual for o problema em pauta, a atenção a uma variada gama de delineamentos. Neste artigo, pretendemos, situar tal discussão em torno de dois eixos. No primeiro, nosso intuito é discutir a noção de “governamentalidade” atrelada ao que Foucault chamou de “modelo da pastoral cristã”; para, em seguida, problematizarmos as possíveis relações entre tal noção e as cartografias elaboradas ao longo do estágio numa escola pública do Estado de São Paulo. Para a realização deste empreendimento, tivemos como guia e fio condutor os textos foucaultianos *Omnes et Singulatim: por uma crítica da razão política* (2003) e *A Governamentalidade* (2011). Contamos também com a análise que Prado Filho faz do tema em questão em *A política das identidades como pastorado contemporâneo* (2012). Percebemos que há uma tecnologia de governo cuja efetuação, para além das grandes estruturas de poder, dá-se nos agenciamentos moleculares das práticas profissionais da instituição, o que engendra um jogo micropolítico complexo e de consequências subjetivantes decisivas.

Palavras-chave: Educação; governamentalidade; Foucault; potência.

Em sua “história da governamentalidade”, Foucault (2011) percorre três caminhos. O primeiro diz respeito à análise dos mecanismos, procedimentos, instituições, cálculos e táticas que permitem exercer a governamentalidade – modalidade peculiar de poder que “tem por alvo a população, por forma de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segu-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

rança” (FOUCAULT, 2011, p. 292). No segundo caminho, Foucault examina a preeminência deste tipo específico de poder – o governo – sobre os poderes de soberania e disciplina. No entanto, é importante salientar que, embora haja a “preeminência” do poder do governo sobre os de soberania e disciplina, ambos não são eliminados, sobretudo, o poder disciplinar.

Nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população. E gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente no nível de seus resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe. (FOUCAULT, 2011, p. 291)

Na perspectiva foucaultiana, a ideia de governamentalidade alude ao processo de captura de tecnologias de governo por parte do Estado. Por conseguinte, há um processo de totalização e captura de toda sua população, isto é, a extensão do governo sobre todos os setores da vida configurando um estado de coisas onde tudo e todos possam ser governáveis. Por isso, assevera Foucault, esta forma complexa e específica de poder torna ainda mais patente a necessidade da triangulação “soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais”, como o desenvolvimento de diversos aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes (cf. FOUCAULT, 2011, p. 291). No terceiro e último caminho, Foucault atenta para o resultado do processo de transformação do “Estado de justiça” característico da Idade Média para o “Estado administrativo”, nos séculos XV e XVI, e sua paulatina “governamentalização”.

Feitas estas considerações acerca dos caminhos que Foucault traça em sua “história da governamentalidade”, sigamos em frente, propondo, tendo em vista a amplitude do tema e sua articulação com o problema que nos impulsiona nesta escrita, uma delimitação ao presente trabalho, qual seja, aquela relativa às questões ensejadas pelo estudo de como a governamentalidade nasce a partir de um modelo arcaico – o da “pastoral cristã”, tema que Foucault já anuncia em seu *Curso de 1 de fevereiro de 1978*, no Collège de France,¹ e é desenvolvido em algumas aulas do curso *Segurança, território e população*, entre 1977-1978, além de ter

1 Texto disponível em *Microfísica do Poder* (2011).

sido objeto de algumas conferências em Vermont, 1979, publicadas com o título *Omnes e Singulatum: uma crítica da razão política*.

Assim, fundamentados em nossa cartografia acreditamos que este tema do pastorado cristão, tal como Foucault o analisa, é extremamente profícuo para discutir e problematizar as políticas públicas educacionais bem como a prática dos atores escolares na contemporaneidade.

GOVERNAMENTALIDADE E PODER PASTORAL

Em *Omnes e Singulatum: uma crítica da razão política* (2003), Foucault apresenta o poder pastoral como uma outra matriz presente na política ocidental. Enquanto a tradição política grega era centrada no problema da democracia, o modelo pastoral remonta a uma tradição oriental ligada ao antigo Egito e opera entre nós de modo específico: mais fino e individualizante.

O que efetivamente nos mantém presos aos poderes cotidianos? Eis a pergunta capital de Foucault para problematizar uma questão política mais imediata e distinta do problema da teoria política tradicional focada numa perspectiva macropolítica. Foucault desloca o olhar da relação Estado *versus* sociedade para uma dimensão molecular, micropolítica (cf. PRADO FILHO, 2012, p. 112). Em suas análises a respeito do poder disciplinar, Foucault evidencia que há uma multiplicidade de formas de controles, operando sutilmente um emaranhado complexo de relações sociais e formando dispositivos ativos. Como examina Prado Filho, é o jogo da norma que nos mantém presos ao poder e não apenas a aplicação da lei. Esta seria apenas a “última barreira do poder”, na medida em que seu acionamento depende em grande parte dos sujeitos e de suas “práticas mais finas e subjetivantes de poder, envolvendo normalizações, jogos de verdade, regulações de conduta, pequenas conduções do/pelo outro, governo ético sobre si mesmo, estetizações e trabalhos sobre si mesmo” (idem, *ibid.*). Essa dimensão mais “fina”, molecular e micropolítica são exercícios do poder pastoral que opera entre nós.

Para salientar o contraste desta forma de poder em relação ao pensamento político grego, Foucault (2003) aborda alguns temas típicos do poder pastoral:

1. O poder pastoral incide sobre o rebanho e não exatamente sobre a terra, colocando a relação pastor x rebanho em primeiro plano;

2. “O pastor reúne, guia e conduz seu rebanho” (FOUCAULT, 2003, p. 138). O rebanho só se organiza na sua presença e se dispersa com sua ausência;
3. “O papel do pastor consiste em assegurar a salvação de seu rebanho” (Idem, *ibid.*). Este processo de salvação é feito de maneira individualizada, implicando um poder constante que estabelece metas para todos e cada um;
4. O poder pastoral implica numa espécie de “devotamento”. Desse modo, ele é exercido com certo dever e abnegação pelo bem do rebanho. É tarefa do pastor “vigiar” o conjunto sem perder ninguém de vista, “deve conhecer as necessidades do todo e de cada um, no conjunto e nos detalhes, envolvendo atenção individualizada a cada ovelha” (PRADO FILHO, 2012, p. 113).

É a este tipo específico de poder que o cristianismo dará importância considerável, tanto na Idade Média quanto nos tempos modernos. No entanto, ele introduzirá algumas novidades para produzir sua própria tecnologia pastoral. Como nota Prado Filho, “além de ser difundido como doutrina, o pastorado cristão aprofunda a individualização pela particularização do conhecimento sobre cada um, acentuando o centramento da vida e a submissão pessoal ao pastor” (Idem, *ibid.*).

O “exame” e a “direção da consciência” são dois dos instrumentos utilizados, de modo articulado, nas práticas de individualização. É partir deles que se deverá conhecer as necessidades pessoais de cada membro do rebanho, saber o que faz, pensa e acontece com cada ovelha, o que implica numa total confissão e revelação da alma ao pastor. Tais técnicas cristãs envolvem, portanto, obediência e abnegação de si e do mundo como forma de acesso a um outro mundo no qual se espera renascer. Este “processo de mortificação” constitui uma relação ética e um governo de si específico fundamentando parte da identidade cristã (PRADO FILHO, 2012).

Com a emergência das artes laicas de governo² no século XVI e com os desenvolvimentos das técnicas de governar ao longo dos séculos XVII e XVIII algumas análises defendem que o poder pastoral se restringe ao domínio doutrinário e à condução espiritual religiosa. Todavia, Foucault mostra que tais interpretações estão equivocadas, na medida que o poder pastoral permanece e deixa profun-

2 Como assinala Prado Filho, o termo “governo” no contexto da história da governamentalidade diz respeito ao “problema político da condução – condução das condutas, dos outros e de si mesmo, pelos outros e por si mesmo” (2012, p. 115).

das marcas na tecnologia política que está se formando, sendo capturado pelas técnicas modernas de governo. Nesse sentido, observa Prado Filho, o modelo pastoral e sua prática de condução das almas não sai de cena; ao contrário, ele é colonizado para formar uma “tecnologia de governo dos vivos” (PRADO FILHO, 2012, p. 115).

Séculos XVII e XVIII: no momento em que emergem as biopolíticas preocupadas com a política em torna da vida das populações, com técnicas de regulação e governo da vida das populações e de cada indivíduo, o poder pastoral será incorporado no que Foucault (2005) chama de “técnicas de polícia”, cuja finalidade é o investimento e governo cotidiano da vida dos indivíduos, operando como prática de gestão e governo. É no jogo de totalização e individualização que se evidencia as correlações entre as práticas biopolíticas e a tecnologia pastoral: “do rebanho à população, da ovelha, do fiel, ao indivíduo; da vigília à vigilância; do olhar de Deus que tudo vê, ao panóptico que tudo vigia” (PRADO JÚNIOR, 2012, p. 116). Em ambos um objeto em comum: a vida governada por um poder que investe e cuida. Com isso, Foucault pretende mostrar que as formas de biopolítica modernas são atravessadas por práticas pastorais.

Em virtude do que foi discutido, de modo bastante geral, podemos seguir adiante e apresentar um esboço de uma cartografia elaborada durante as práticas de estágio numa Escola do interior do Estado de São Paulo, para posteriormente problematizar algumas políticas públicas educacionais e suas possíveis correlações com as chamadas “tecnologias de rebanho”.

A ESCOLA DA PREVENÇÃO: ESBOÇO PARA UMA CARTOGRAFIA DE ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Quando iniciamos o estágio de ênfase ainda não havia nenhum vínculo institucional precedente entre a Universidade e a Escola em questão. Embora inicialmente acreditássemos que isto seria um elemento complicador, lançamo-nos na tentativa de estabelecer um primeiro contato com a instituição por meio de um professor da própria Escola que também faz parte da Universidade. Este professor aceitou fazer uma espécie de mediação entre os estagiários e uma coordenadora pedagógica da Escola. Num primeiro contato, feito por telefone, esta coordenadora aceitou nos receber para que apresentássemos nossa proposta de trabalho. Ao chegar à escola para esta primeira reunião, chamou-nos a atenção a

quantidade de cartazes e painéis com figuras e frase que faziam alusão à religião e aos valores cristãos.

Assim que encontramos a coordenadora, fomos recebidos de modo muito solícito e atencioso; tão logo, ela se identificou e nos convidou para uma reunião numa sala de aula. Feitas as apresentações de ambas as partes, ela nos interpelou com a pergunta sobre os motivos de nosso interesse em trabalhar com a escola bem como qual seria nossa proposta. Dissemos que a perspectiva teórica com a qual trabalhamos parte da ideia de que antes de propor algum projeto específico, deveríamos construir um projeto juntamente com os alunos e professores, ou seja, uma construção coletiva e processual. No entanto, ela persistiu nos questionamentos acerca de temas que prendíamos discutir (drogas, sexualidade, *bullying* etc.) bem como a faixa etária com a qual trabalharíamos. Ela argumentou que era importante ter essas informações para que nossa proposta não fosse de encontro com os projetos que ela já havia desenvolvido. Estes últimos foram elaborados para preencher as famosas “aulas vagas”, quando costumeiramente faltam professores. Conforme o senso comum circulante na escola, tais espaços “devem” ser preenchidos para evitar que os alunos desfrutem do ócio, já que “cabeça vazia é a morada do diabo”.³ Contudo, o fato que suscitou nosso maior espanto foram os temas dos projetos. Eram quatro os projetos, o primeiro deles intitulado “resgate de valores humanos”, cujo objetivo central seria discutir provérbios e parábolas de cunho moral; o segundo dizia respeito ao problema de *bullying*, que versava sobre como os alunos devem “aceitar as diferenças entre eles”; o terceiro diz respeito a uma espécie de pedagogia do trânsito que busca orientá-los sobre “como utilizar os meios de transporte e como transitar em vias públicas”. Cabe observar que, segundo a coordenadora, todos os projetos têm como pano de fundo o problema dos conflitos escolares.

Certamente a palavra “espantoso” supramencionada não contempla efetivamente o estado de assombro do grupo. O mal-estar gerado pela apresentação dos projetos da coordenadora foi engendrado por algo que estava nas “entrelinhas”. Isso não quer dizer algo velado, obscuro e recôndito. Não era preciso escavar como um arqueólogo para que concepções inicialmente não explicitadas inicialmente pelo discurso da coordenadora, mostrassem-se presentes. Aqui, a nosso

3 Palavras proferidas por uma professora da Escola em questão.

ver, “o mais profundo é a pele”, para usar uma expressão de Paul Valery (1934, p. 49). Malgrado as “boas” intenções dos projetos da coordenadora, ficava evidente que os alunos eram vistos, primeiro, como idiotas – no sentido etimológico do termo, isto é, como aquele que carece de inteligência e discernimento; e, segundo, como “delinquentes em potencial”, ou seja, como se cada aluno portasse uma espécie de semente cuja germinação *pudesse* dar frutos venenosos; como se em cada DNA estivesse inscrito uma *possibilidade* para a maldade. Diante destas concepções, cabe-nos indagar: diante de quais contingências esta ideia foi engendrada? Quais relações configuraram este modo de compreender esses alunos? Será possível afirmar que há subjacente neste discurso uma concepção ontológica que nos remete à metafísica? Porque todo devir desses sujeitos parece ter uma inclinação para a maldade, a delinquência e a perversão?

Depois desta primeira reunião, ficamos mais atentos às concepções assinaladas acima. Desse modo, não poderíamos deixar de notar que a própria arquitetura da escola nos remetia à estrutura prisional. Entre a quadra da escola e o pátio há uma grade idêntica a uma cela cuja chave fica em posse do inspetor de alunos. Grades que também estão presentes nas salas de aula. No corredor do pátio central as câmeras de segurança dividem espaço com alguns murais que contêm os trabalhos que os alunos realizam nos respectivos projetos da coordenadora. Há também outros tipos de trabalhos que não fazem parte dos projetos da coordenadora, mas que também são propostos por ela como: queima de palavrões (atividade em que os alunos fazem uma fogueira com palavrões escritos em papéis); cartaz sobre implicações de gravidez na adolescência como “pagar pensão”, “responsabilidade”, “reação dos pais”, “compromisso”; cartazes com nomes de coisas negativas, por exemplo, “abandono”, “depressão”, “decepção” etc. No entanto, o cartaz mais impactante exibia o nome dos alunos vencedores do concurso de “menor número de ocorrências da Escola”. A questão que se colocou para nós foi: o que eles chamam de ocorrência? A resposta da coordenadora era variável, porém firme em todos os casos: para ela, tais ocorrências múltiplas iam desde atitudes de indisciplina e notas baixas até a evasão escolar.

Numa segunda visita a escola, conhecemos a coordenadora geral da Escola. Esta também foi bastante receptiva e atenciosa. Conversamos com durante algum tempo, e ficamos novamente espantados com os problemas institucionais de toda ordem que ela nos apontou. Segundo ela, há diversos alunos que chegam ao ensino médio sem nem mesmo aprender a ler e escrever. De fato, sabe-se que

o sistema público educacional brasileiro é absolutamente insatisfatório, principalmente após a instauração do sistema de progressão continuada, que não reprova nenhum aluno a não ser por falta. O que nos deixou estupefatos foi o fato destes alunos, praticamente não alfabetizados, serem diagnosticados pelos próprios professores como “deficientes intelectuais” e colocados numa sala “especial”. Isso possivelmente explica as primeiras palavras da coordenadora para nós: “ainda bem que vocês vieram! Esta escola precisa de psicólogo de manhã, de tarde e de noite... Temos muitos alunos com problemas”. A leitura de *Vigiar e Punir* (1995a), de Foucault, possibilita-nos uma aliança teórica bastante pertinente para entender a posição que a coordenadora esperava de nós alunos de Psicologia. E não parou por aí.

A falta de interesse pela escola e a ausência de perspectivas de vida por parte dos alunos são os grandes problemas que a instituição enfrenta, na ótica desta coordenadora geral. E isso não passaria de uma consequência, do efeito de um problema muito mais profundo, a saber: a maioria dos alunos da escola mora no bairro mais pobre da cidade; boa parte dos pais trabalha no canavial e não valorizam a educação dos filhos; e pior ainda, muitos deles são usuários drogas e tem problemas com álcool. Por isso, afirmava a coordenadora, a escola se torna refém desta situação.

Num certo dia, resolvemos então visitar este bairro mais pobre do município a partir do qual emergiam, segundo a coordenadora, todos os problemas da escola. Numa volta rápida pelo bairro percebemos muitos barracos e casas simples feitas de alvenaria. Chamou-nos especialmente a atenção duas particularidades que o lugar apresentava: (i) o bairro é completamente cercado por grandes latifúndios de canaviais; (ii) numa pequena volta pelo local, logo após percorremos alguns poucos quarteirões, constatamos mais de uma dúzia de igrejas evangélicas. Não era raro ver uma ao lado da outra e com os mais diversos nomes. Evidentemente que as igrejas mais suntuosas faziam parte do repertório que conhecemos, uma vez que ocupam um lugar de destaque no cenário atual do neopentecostalismo. Cabe ressaltar que nosso propósito aqui não é o de discutir crenças e religiões, mas apenas atentar para algumas peculiaridades do bairro a fim de ter uma perspectiva mais ampla para nossas análises e discussões.

Após esta passagem pelo bairro, voltamos à escola e encontramos uma professora de educação física, que nos autorizou a acompanhar sua aula. Logo de início, ela se dirigiu a nós e perguntou qual era o objetivo de nosso trabalho

na escola. Mal começamos a responder, quando ela começou subitamente a queixar-se de muitas coisas relativas à escola. Novamente nos encontrávamos diante do mesmo discurso sobre a falta de interesse e perspectiva dos alunos. Ora, se achávamos que a onda dos espantos já havia esgotado toda a gama de ocorrências possíveis, eis que a professora teve uma atitude deveras inusitada, pois, conforme conversávamos, ela passou a chamar alguns alunos com problemas familiares para nos apresentar. Diante de nós, ela os interpelava com perguntas indiscretas sobre o paradeiro dos pais, os quais ela sabia que estavam presos ou eram usuários de álcool, drogas, ou mesmo os tinham abandonado. Assim que os alunos respondiam, ela tão logo prosseguia com indagações sobre os motivos pelos quais eles não foram pelo mesmo caminho que os pais ou tiveram destinos igualmente funestos. Antes que eles pudessem responder, ela própria dizia que eles escaparam pela via da religião e/ou do esporte. Todo o grupo ficou profundamente consternado com toda essa situação. O que mais nos impactava era o constrangimento estampado nos rostos dos alunos.

Seria possível elencar uma quantidade de outros elementos que colocam em evidência a ideia de que os alunos, sobretudo os adolescentes, possuem uma espécie de potencial para o delito, sendo, portanto, uma ameaça iminente. Em virtude desta cartografia traçada, percebe-se que há uma forte associação, no plano das representações sociais desta comunidade escolar, entre pobreza, desestrutura familiar, periculosidade e delinquência. Mas o que este jogo associativo tem a ver com o presente trabalho e com o debate acerca de Políticas públicas e movimentos sociais? Qual a relação entre nossas práticas de estágio e nossos estudos sobre governamentalidade, biopolítica e poder pastoral?

POLÍTICAS PÚBLICAS E PODER PASTORAL: QUAL O ESTATUTO DESSA RELAÇÃO?

Evidentemente que não temos a pretensão de dar respostas definitivas a tais questões, uma vez que são bastante amplas e passíveis de múltiplas interpretações. Contudo, gostaríamos de propor uma possível direção para aprofundamentos, críticas e discussões acerca do tema aqui proposto.

Como procuramos mostrar em nosso esboço cartográfico, há diversas situações em que se pode perceber a “vigilância” constante dos alunos por parte de professores e funcionários. O que chamamos de vigilância tem a ver com as diversas práticas dos atores escolares que visam a “prevenção” de uma determina-

da espécie de delinquência que os alunos podem vir a manifestar. Essa “periculosidade” está diretamente associada às condições objetivas e subjetivas de cada aluno. Há professores, coordenadores, inspetores e diretores que conhecem o contexto de vida de cada aluno relativamente bem, desde sua rotina até suas condições de moradia, situação familiar etc. Diante deste fato, não é a lei o grande agente externo a determinar a verdade a ser dita sobre os alunos, uma vez que as práticas profissionais desta instituição são os elementos agenciadores de formações bem mais finas e subjetivantes de poder.

É importante assinalar que além da racionalidade biopolítica que opera em técnicas de governo e na formulação de políticas públicas educacionais, neste caso, há também uma tecnologia de governo mais fina, molecular e micropolítica (cf. DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 83-116). Em outras palavras, podemos dizer que enquanto no plano macropolítico operam estratégias de controle que incidem sobre o todo, como as políticas públicas, há também um saber-fazer cotidiano que compõe as táticas de condução de cada aluno. O pastor controla o rebanho e cada ovelha. Foucault nos mostra que é justamente o poder pastoral e sua passagem da prática de condução das almas à formação de uma tecnologia de governos dos vivos o que está em jogo nesta governamentalidade.

CONCLUSÃO

Em virtude do que foi discutido, acreditamos que o reconhecimento e a atenção às sutilezas do exercício pastoral que atravessa não apenas os alunos, mas a todos nós pode fornecer elementos muito relevantes para a problematização e instrumentalização de práticas de resistência em relação àquilo que nos captura e nos mantém presos nas malhas dos poderes cotidianos ligados a um “‘duplo constrangimento’ político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno” (FOUCAULT, 1995b, p. 239). É somente nas rupturas e brechas que se processam nos quadros de controle das condutas e de formação identitária dos indivíduos que uma educação para potência poderá ganhar lugar.

Com efeito, para que possamos abrir a possibilidade de uma educação como potência, entendendo esta como a diversificação e dignificação das formas de existência, como capacidade de aumentar os poderes de pensar e agir no mundo (cf. DELEUZE, 2002), mostra-se ser uma condição *sine qua non* a problematiza-

ção de acontecimentos e de práticas discursivas e não discursivas dos educadores, dada sua relevância e seus efeitos na reiteração dos modos de subjetivação dos alunos, modos estes que de maneiras mais ou menos explícitas, conforme o caso, geram uma impotência no ato de educar para a vida.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. *Espinosa, filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 23. ed. São Paulo: Vozes, 1995a.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. M. *Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 233-49.

_____. Omnes e Singulatium: uma crítica da razão política. In: _____. *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. v. 4, p. 355-86.

_____. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2011.

PRADO FILHO, K. A política das identidades como pastorado contemporâneo. In: CANDIOTTO, C.; SOUZA, P. (Org.). *Foucault e o cristianismo*. São Paulo: Autêntica, 2012. p. 111-21.

VALÉRY, P. *L'idée fixe*. Paris: Gallimard, 1934.

3

O CONTEÚDO ATIVIDADES CIRCENSES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Lílian Aparecida Ferreira

Jonathan Wagner Sanches Ramos

Jaqueline Guimarães

Karen Keiko Nichimoto Souza Nascimento

Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru

Resumo: Orientados por uma perspectiva de formação continuada de professores que dê relevo aos contextos escolares, ou seja, aos locais de efetiva materialização da profissionalidade docente foi organizado e concretizado um programa de formação continuada que teve como foco as atividades circenses. Tal programa foi desenvolvido com a participação efetiva de duas professoras de Educação Física atuantes junto ao ensino fundamental. A análise desta intervenção envolveu coletas por meio de observação das aulas, reuniões de avaliação e planejamento, e ainda uma entrevista final. Os resultados apontaram que o programa de formação continuada contribuiu de maneira significativa com a formação das professoras em aspectos como: superação da insegurança para desenvolver tal conteúdo em suas aulas; desenvolvimento de habilidades motoras próprias destas práticas; construção de materiais alternativos para as aulas; sentimento de reconhecimento de suas aulas, tanto pelos alunos quanto pela comunidade escolar. Com estas ricas conquistas, temos a expectativa de que as atividades circenses, presentes no currículo da referida rede municipal de ensino, sejam, de fato, efetivadas nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Formação de professores; atividades circenses; Educação Física; ensino.

APRESENTAÇÃO

Ao desenvolvermos o curso de formação continuada para professores de Educação Física (2012-2013), curso este que envolveu a elaboração e implantação do currículo comum da referida área para as 16 escolas de ensino fundamental do município de Bauru/SP, bem como, apoio pedagógico e acompanhamento dos docentes ao longo do processo de implantação deste currículo, ouvimos as manifestações de grande parte dos docentes sobre a dificuldade de desenvolver determinados conteúdos em suas aulas. Dentre estes conteúdos, foram destacadas as

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

atividades circenses, dado que as mesmas estavam previstas para serem desenvolvidas neste currículo comum.

Segundo os docentes, esta dificuldade estava relacionada ao restrito acesso que eles tinham a este conteúdo, uma vez que, nas palavras dos professores, tal acesso não se sustentava apenas com leituras, mas, principalmente, com vivências que lhes proporcionassem conhecer corporalmente tal manifestação. Considerando que as atividades circenses ainda se configuram como um conteúdo pouco conhecido para os profissionais da Educação Física, dado o fato de não ser, muitas vezes, sequer apresentado nos cursos de formação inicial destes profissionais, este projeto se concretizou, ao longo do ano de 2014, com a expectativa de poder possibilitar a estes docentes o acesso a este conhecimento articulado com o contexto escolar e sua transposição didático-pedagógica.

UM POUCO SOBRE CIRCO, ATIVIDADES CIRCENSES NA ESCOLA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nos últimos anos as atividades circenses passaram a ser mais utilizadas como instrumento pedagógico dentro do ambiente escolar. Essa expansão se deve às mudanças ocorridas no cenário circense e a constituição de um “Novo Circo” ou “Circo Contemporâneo”, onde as performances passaram somente a envolver o ser humano, deixando de lado a presença de animais (BORTOLETO; MACHADO, 2003).

A origem do circo é incerta, Pantano (2007) relata que existem duas vertentes que procuram explicar a origem do circo, há quem diga que ela provém dos jogos olímpicos que aconteciam na Grécia e dos espetáculos realizados pelos gladiadores romanos. A outra vertente é a dos saltimbancos: palhaços, equilibristas e acrobatas que se apresentavam nas feiras, fazendo dessa arte seu ganha-pão. Bolognesi (2003) alerta sobre os riscos de se associar a origem do circo aos jogos romanos, pois o contexto e o período histórico em que os jogos aconteciam eram outros.

De acordo com Bortoleto e Machado (2003), após a queda das civilizações antigas ocidentais (especialmente gregos e romanos), as artes corporais passaram a ser desinteressantes para a população. Apesar disto, só depois de certo tempo, já na Idade Média, voltaram a tomar seu espaço. Mas foi no Renascimento que essa cultura se firmou, através dos próprios artistas circenses, que voltaram a tomar os povoados.

O circo moderno, tal como conhecemos, segundo Pantano (2007, p. 23) “[...] surgiu em Londres, no século XVIII, criado por Philip Astley, um suboficial da cavalaria inglesa [...]”. Foi ele quem reuniu trapezistas, palhaços, mágicos e cavaleiros em um mesmo picadeiro. O espetáculo era formado basicamente por volteios equestres, envolvendo as diversas evoluções dos acrobatas em cima dos cavalos. Cabe ressaltar a importância do cavalo como símbolo da aristocracia na época, que representava *status* social e poder. Este tipo de apresentação ganha um público fiel, especialmente da classe aristocrata.

O termo circo foi usado pela primeira vez no mundo moderno por Charles Hughes, quando fundou sua própria academia, o Royal Circus (SILVA apud DUPRAT, 2007).

Durante o decorrer do século XIX, a estrutura do circo sofre algumas mudanças estruturais, adaptando-se as necessidades e a nova realidade. Ao seguir o mesmo caminho de inúmeros artistas da Europa e dos Estados Unidos, o circo começou a sair da rua para apresentar-se em espaços fechados, possibilitando a cobrança de ingressos (SILVA apud DUPRAT, 2007).

No Brasil, segundo Pantano (2007), tem-se notícias de que as manifestações da cultura circenses tenham se iniciado por volta do século XVIII com os ciganos e ambulantes que vinham fugindo das perseguições que sofriam na Europa. Estes então passam a ser os protagonistas e divulgadores do circo, viajando de cidade em cidade e adaptando seus espetáculos ao gosto da população local (TORRES apud DUPRAT, 2007).

A história do circo no Brasil também esteve ligada a constituição das famílias, sendo denominado como circo-família. Essa relação foi influenciada pelos ciclos econômicos (do café e da borracha) nos quais famílias inteiras se dedicavam a essa arte. Aos poucos foram se instalando no Brasil, se organizando e criando as companhias voltadas a essa arte (PANTANO, 2007).

Dentro do circo-família, a responsabilidade em desempenhar as funções necessárias às apresentações, bem como, a montagem e desmontagem do circo era de todos. Essa estrutura ainda é encontrada nos dias de hoje em muitos circos considerados de pequeno porte. A partir disto, os circos se tornam, em sua grande maioria, móveis, grandes e com um núcleo familiar.

O surgimento do ensino formal das práticas circenses foi um passo importante para a constituição do “Novo Circo” ou Circo Contemporâneo, nele as perfor-

mances passam a envolver somente o ser humano, deixando de lado a presença dos animais. Desde então as modalidades circenses deixaram de ser restritas às pessoas ligadas diretamente ao circo e passaram a ser ensinadas em outros locais, como, academias, escolas especializadas, clubes e ao ar livre.

A Educação Física Escolar tem o papel de proporcionar aos alunos o maior repertório possível de práticas e possibilidades corporais, culturais e artísticas, o que torna as atividades circenses uma ampla área a ser explorada pelos profissionais da Educação Física. Bortoleto e Machado (2003) justificam a inserção das atividades circenses na escola defendendo que as instituições de ensino se apresentam comprometidas em transmitir o legado cultural existente e, portanto, o circo não pode ficar fora disso.

Duprat (2007) apresenta uma possibilidade de sistematização das atividades circenses e defende o circo como conteúdo relevante a ser tratado na escola, especialmente por sua riqueza de possibilidades de movimento, desde as formas mais simples até as mais complexas, individuais ou em grupo, com ou sem aparelhos, propiciando ao aluno uma grande diversidade de experiências motoras e sensíveis.

Com tais considerações foi proposto o programa de formação continuada que será aqui apresentado e analisado. Sua estrutura e dinâmica tentou se opor aos modelos tradicionais de formação continuada nos quais são destacados, enfaticamente, os compromissos em suprir as limitações e problemas deixados pela formação inicial. Nesta perspectiva tradicional, a formação continuada tem como mote o aperfeiçoamento do professor por meio de conhecimentos gerais e pedagógicos (DAVIS et al., 2011). Entretanto, tais modelos tradicionais deixam a desejar quando ignoram a produção de saberes docentes no cotidiano de sua ação profissional, desconsiderando os processos concretos e reais da prática pedagógica do professor. Em sendo assim, não é incomum ouvirmos de muitos cursos tradicionais de formação continuada as seguintes manifestações de professores: “O curso foi bom, mas não poderei realizar as propostas por ele indicadas porque a realidade da escola onde trabalho é muito distante da realidade exemplificada no curso”; “A teoria do curso foi boa, mas a prática deixou a desejar”; “Em nenhum momento o curso considerou os problemas que enfrento em minha escola”.

Para minimizar estas críticas aos modelos tradicionais de formação continuada de professores, defendemos para o programa proposto um espaço de

reflexão sobre a prática pedagógica e o contexto de atuação docente, conseguindo assim “[...] uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo” (GATTI, 2003, p. 197). Como propõe Gatti (2003), os programas de formação continuada são interferências que buscam construir diferenciais nas ações dos professores, proporcionando uma releitura das experiências e um espaço para novas aprendizagens.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Metodologicamente, o estudo envolveu a análise de um programa de formação continuada desenvolvido com as professoras nas aulas de Educação Física. Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa como referência, pois como nos apresenta Lüdke e André (2012), na pesquisa qualitativa o intuito do pesquisador ao examinar determinado problema é compreender sua manifestação nas atividades, nos procedimentos e nas relações cotidianas em contexto, mantendo-se uma aproximação direta com a situação na qual se passam os acontecimentos, analisando as circunstâncias particulares de sua inserção.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16),

[...] o termo adotado é “investigação qualitativa” que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham de determinadas características, nas quais, os dados recolhidos são designados por qualitativos, e “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, antes, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural”. (Grifos dos autores)

Para a realização desta pesquisa, organizamos a coleta de dados em duas fases. A primeira fase revela a concretização do programa de formação continuada com o desenvolvimento do conteúdo atividades circenses com as duas docentes de Educação Física. Utilizamos, para esta fase, como coletas de dados: a observação das aulas, registrando-as em diários de campo (tanto das aulas realizadas quanto das reuniões de avaliação e planejamento).

Na 2ª fase procedemos a avaliação da experiência vivenciada na perspectiva das duas professoras participantes, realizando uma entrevista semi-estruturada com perguntas avaliativas acerca do programa efetivado.

Fase I: A concretização do programa de formação continuada

Em reunião com todos os envolvidos no programa de formação (duas professoras, duas bolsistas, um voluntário e a coordenadora do projeto), decidimos que as intervenções do programa de formação continuada seriam realizadas nas escolas das duas professoras participantes, semanalmente, com uma turma que as mesmas ficariam responsáveis por escolher. As ações em torno do programa de formação continuada foram pensadas, de forma que pudessem superar os apontamentos feitos por Ferreira (2008, p. 31):

Em muitos programas formativos o professor é visto como um executor e seus saberes – produzidos no exercício da docência – não são levados em conta; são os especialistas que definem o que deve ser ministrado nesses cursos; não se considera o dia-a-dia da atuação docente (seus problemas, dificuldades, dilemas e angústias); esses cursos não se preocupam com a contextualização da escola, sendo geralmente realizados em outros locais (diretorias de ensino, universidades etc.).

Esses cuidados com relação à participação efetiva e significativa dos professores nos programas de formação continuada tem fundamental importância na postura que os docentes adotam em suas aulas, configurando ou não o sucesso da proposta.

O programa de formação continuada primeiramente foi desenvolvido numa escola municipal, que denominaremos por escola I, ao longo de um bimestre, durante os meses de abril, maio e junho de 2014. Em seguida, dando continuidade ao programa de formação continuada, as intervenções foram realizadas na escola municipal II, também com duração de um bimestre, durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2014.

Os conteúdos foram organizados de forma que pudessem ser desenvolvidos com a participação das professoras no ambiente escolar. Os quadros com o detalhamento das datas das intervenções e dos conteúdos desenvolvidos são apresentados a seguir.

Quadro 1 Cronograma de atividades da escola I.

Mês	Dia	Atividades
Maio	12	Diagnóstico da turma.
	19	Exposição da História das Atividades Circenses.
	26	Exposição de vídeos sobre as atividades circenses e seus elementos característicos: jogos funambulescos, jogos malabarísticos, jogos acrobáticos e jogos clownescos. Vivências e práticas com os elementos das atividades circenses: jogos funambulescos.
Junho	2	Vivências e práticas com os elementos das atividades circenses: jogos funambulescos.
	9	Vivências e práticas com os elementos das atividades circenses: jogos malabarísticos.
	16	Vivências e práticas com os elementos das atividades circenses: jogos acrobáticos.
	23	Vivências e práticas com os elementos das atividades circenses: jogos clownescos.
	30	Confecção de materiais alternativos para o desenvolvimento do conteúdo atividades circenses. Encerramento do programa de formação continuada.

Quadro 2 Cronograma de atividades da escola II.

Mês	Dia	Atividades
Agosto	26	Diagnóstico da turma.
Setembro	2	Exposição da História das Atividades Circenses.
	16	Exposição de vídeos sobre as atividades circenses e seus elementos característicos: jogos funambulescos, jogos malabarísticos, jogos acrobáticos e jogos clownescos. Vivências e práticas com os elementos das atividades circenses: jogos funambulescos.
	23	Vivências e práticas com os elementos das atividades circenses: jogos funambulescos.
	30	Vivências e práticas com os elementos das atividades circenses: jogos malabarísticos.

(continua)

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Mês	Dia	Atividades
Outubro	7	Vivências e práticas com os elementos das atividades circenses: jogos acrobáticos.
	14	Vivências e práticas com os elementos das atividades circenses: jogos clownescos.
	21	Confecção de materiais alternativos para o desenvolvimento do conteúdo atividades circenses. Encerramento do programa de formação continuada.
	30	Apresentação e encerramento do Programa de formação continuada.

As reuniões de planejamento das aulas aconteceram nas próprias escolas em que as professoras atuavam sempre com uma semana de antecedência às intervenções e as duas professoras envolvidas no programa de formação participaram ativamente das reuniões.

Apresentamos abaixo, o quadro referente aos encontros realizados para as reuniões de planejamento das intervenções.

Quadro 3 Data das reuniões de planejamento realizadas nas escolas.

Datas dos Encontros Escola I
12/05/2014 – 19/05/2014 – 26/05/2014 – 02/06/2014 – 09/06/2014 – 16/06/2014 – 23/06/2014 – 30/06/2014
Datas dos Encontros Escola II
26/08/2014 – 02/09/2014 – 16/09/2014 – 23/09/2014 – 30/09/2014 – 07/10/2014 – 14/10/2014 – 21/10/2014 – 30/10/2014

Nestes encontros discutíamos sobre os conteúdos que seriam apresentados e desenvolvidos com os alunos. Para isso, textos e vídeos foram apresentados e debatidos com as professoras, com o objetivo de compartilhar os conhecimentos da cultura circense, além de fortalecer o vínculo com as atividades circenses.

Dentro do planejamento realizado semanalmente, atribuíamos uma função para cada integrante do grupo nas atividades que seriam desenvolvidas com os alunos, fazendo com que as professoras interagissem com as temáticas e seus conteúdos, tornando sua participação significativa e, de certa forma, corroborasse com seus envolvimento durante as aulas.

Nos encontros realizados para as discussões acerca do planejamento, as professoras eram convidadas a proporem atividades e estratégias didáticas com relação aos conteúdos que seriam desenvolvidos nas intervenções, bem como, adaptações necessárias a determinadas situações e, especificamente no caso das atividades práticas, um envolvimento maior no processo de ensino-aprendizagem destes conteúdos para posteriormente poder apresentar e ensinar para a turma.

Como dito anteriormente, as turmas foram escolhidas pelas próprias professoras, seguindo um indicativo proposto pelo grupo, que sugeria o desenvolvimento do programa de formação continuada com uma turma que fosse considerada a “pior”, ou a mais indisciplinada, em termos de organização e comportamento durante as aulas. Pois, para que as ações do programa de formação continuada fossem legitimadas ao final das intervenções, o ambiente não poderia, nem deveria estar ausente de dificuldades. Muito pelo contrário, as ações quando realizadas com grupos e turmas consideradas de difícil interação e participação dentro das atividades tendem a contribuir com as discussões dos resultados obtidos no programa de formação continuada.

O grupo, em consenso com as professoras, optou para que o programa fosse desenvolvido com os alunos do 5º ano, uma turma em cada escola.

Os encontros com os alunos aconteceram semanalmente, com duração de 50 minutos, uma vez que as aulas de Educação Física para os alunos do 2º ao 5º ano, do referido município, se restringem a uma única por semana.

Com as professoras, além dos encontros nas aulas destinadas às intervenções, nos reuníamos na escola, durante o tempo livre dos docentes, também com uma hora de duração para a realização do planejamento e organização das atividades que eram desenvolvidas com os alunos durante as aulas de Educação Física.

Como caracterização das escolas, podemos dizer que a escola I localiza-se em um bairro periférico da cidade de Bauru, foi inaugurada no ano de 2000 para atender cerca de 600 alunos. Sua estrutura conta com 10 salas de aula, sala de audiovisual, sala de leitura, laboratório de informática, quadra poliesportiva, sala de recursos. Os alunos desta escola, em sua maioria, são oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo, sendo o bairro constituído por influência da implantação do Instituto Penal Agrícola na cidade.

A escola II, localizada em um bairro da zona leste da cidade, foi inaugurada no ano de 2002 para atender cerca de 470 alunos. A estrutura da escola conta com

nove salas de aula, sala de recursos, sala de reforço, sala de vídeo, além de uma quadra poliesportiva bem conservada e coberta. Os alunos são oriundos de três bairros das redondezas, considerados de classe social baixa, sendo os pais assalariados, funcionários públicos, profissionais liberais, entre outros.

Para que as professoras e os alunos pudessem participar da pesquisa, pedimos para que as professoras e os pais/responsáveis pelos alunos assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As intervenções foram observadas e registradas em diários de aula denominados por DA1/data à DA8/data para uma professora e DA9/data à DA16/data para a outra. Os diários de reuniões foram denominados por DR1/data à DR8/data para uma professora e DR9/data à DR16/data para a outra. Os registros eram feitos pelos pesquisadores/bolsistas sempre após as intervenções, para que pudessem compor suas coletas de dados.

De acordo com Ludke e André (2012) a observação ocupa um local de destaque nas abordagens das pesquisas educacionais, pois possibilita um contato direto com o fenômeno pesquisado, o que contribui com diversas vantagens.

Na perspectiva das autoras:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (p. 26, grifos autoras)

O tipo de observação empregada foi a participante, uma vez que as intervenções concretizadas dentro do programa de formação continuada foram realizadas em parceria entre os bolsistas e as professoras de Educação Física, desenvolvendo uma relação de envolvimento ativo e intenso nas aulas.

Segundo Ludke e André (2012, p. 29):

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. (Grifos das autoras)

Fase II: Avaliação da experiência

A entrevista semiestruturada foi realizada com as duas professoras participantes do programa de formação continuada ao final das intervenções, revelando suas impressões acerca da participação e a significação do conteúdo das atividades circenses desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Foram orientadas por um roteiro de questões previamente elaborado, sendo gravadas em áudio, um aparelho celular da marca Samsung, e posteriormente transcritas.

As questões que orientaram as entrevistas foram:

1. Você teve algum contato com as Atividades Circenses antes do programa de formação continuada?
2. Você se sente preparada para desenvolver o conteúdo das atividades circenses no ambiente escolar?
3. Em sua opinião, qual a avaliação que os alunos fizeram da inclusão deste conteúdo nas aulas de Educação Física?
4. Aspectos positivos e negativos referentes a sua participação e ao desenvolvimento das atividades dentro do programa de formação continuada.

Destacamos que para preservar as identidades das professoras nomeamos cada uma delas pela letra P (professora) seguido do número 1 e 2, números vinculados às identificações das escolas.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Os programas de formação continuada, em geral, se configuram como uma oportunidade para que os professores tenham acesso às diversas formas de atualização profissional docente, visando dialogar com as mudanças ocorridas no cenário educacional, além de estabelecer contato com novos saberes inerentes ao processo de formação contínua.

Entretanto no cenário educacional atual, diversos autores (ALVES, 2005; CRUZ, 2005; CRISTINO e KRUG, 2008; GATTI, 2003, 2008) apontam convergências com relação às fragilidades presentes na organização e estruturação de diversos programas de formação continuada oferecidos nas diferentes áreas do conhecimento.

Por meio da revisão de estudos no âmbito da formação continuada, podemos perceber que diversos autores (GATTI, 2003, 2008; ALVES, 2005; SOUZA, 2006;

ROSSI e HUNGER, 2013) apontam para a defesa da escola como um importante espaço para o desenvolvimento destes programas formativos, tendo o professor uma importância significativa na organização e planejamento dentro dos programas de formação continuada.

Em relação às experiências prévias com o conteúdo das atividades circenses na Educação Física escolar, as duas professoras relataram que não possuíam qualquer vivência ou experiência prévia com esta temática. P1 destacou que, “Não. Nunca tive contato e nem tentei praticar” (Entrevista final).

P2 também destacou que “Não. Eu já havia lido alguma coisa, mas assim, contato na escola, prática nunca havia feito” (Entrevista final).

O primeiro contato com este conteúdo e a ausência de conhecimentos inerentes ao ensino das atividades circenses na escola, foram apontados pelas professoras como os principais motivos para a participação de P1 e P2 no programa de formação continuada oferecido.

De acordo com P1:

[...] é um conteúdo novo que é bem interessante para as crianças aprenderem, acho que chama a atenção deles, e é sempre bom, uma oportunidade nova de aprender alguma coisa pra tentar modificar as aulas tradicionais. (Entrevista final)

P2 sinalizou que:

[...] pra mim foi por interesse mesmo, porque assim nunca tive contato com arte circense, então foi pra querer conhecer, pra saber como que era, é e assim, pra mim, foi uma experiência boa, foi uma experiência diferente, né porque eu tinha uma visão sobre as artes circenses, sobre as atividades, e depois da formação eu mudei completamente sabe a forma de ver como era né a arte circense. (Entrevista final)

Podemos evidenciar que o interesse manifestado nos relatos acima se explicitou de diversas formas, materializando a participação e envolvimento efetivo das professoras em todo o programa desenvolvido.

Ao longo dos oito encontros destinados às reuniões de planejamento das aulas, notamos que a professora P1 foi se motivando, aumentando sua participação nas discussões sobre a literatura e durante as atividades práticas realizadas nas reuniões de planejamento, se empenhando no processo de ensino-aprendizagem

da manipulação dos objetos utilizados nas aulas, aproximando-se das práticas circenses e, assim, contribuindo com o andamento das intervenções realizadas com os alunos.

A professora P2 desde as primeiras reuniões demonstrou-se motivada com o início do programa de formação continuada. Durante as reuniões de planejamento, P2 questionava as atividades que seriam realizadas, contribuindo com os apontamentos que julgava serem necessários e possibilitando um diálogo mais efetivo dentro do grupo. Por diversas vezes, a professora sinalizou quais estratégias poderiam ser realizadas com os alunos, de acordo com o conteúdo que seria abordado nas intervenções.

Adotamos essa postura de incentivar a participação das docentes P1 e P2 no processo de ensino aprendizagem das modalidades circenses que foram desenvolvidas dentro do programa de formação continuada, para que este conteúdo pudesse se tornar significativo para as docentes, de modo que, após o finalizado o programa formativo, as docentes voltassem a desenvolver este conteúdo em suas aulas.

Durante o desenvolvimento de algumas aulas, as professoras P1 e P2 demonstraram praticamente as mesmas dificuldades na aplicação prática de algumas modalidades. Em alguns casos, as dificuldades ficaram mais evidentes, tais como, a manipulação de objetos (malabares com bolas), perna-de-pau e rola-rola.

Em uma das situações “a professora teve um pouco de dificuldade para aprender a manipular três bolas ao mesmo tempo, mas notamos empenho nas tentativas, mostrando-se flexível para tal atividade” (DR4/30-06-2014). Já nas experimentações de P2:

A professora da turma demonstrou-se preocupada com a aprendizagem do malabares durante a reunião. Para ela, é algo muito difícil de aprender. Tentando enfrentar suas dificuldades, a professora pediu para levar as bolas específicas do malabares para casa, para que pudesse treinar ao longo da semana, visando o próximo encontro com os alunos. (DR11/16-09-2014)

Cabe destacar, a postura das professoras frente às dificuldades que a aprendizagem dos conteúdos proporcionou. Ao longo do período de desenvolvimento do programa formativo, as professoras P1 e P2 se esforçaram dentro das práticas para que pudessem compartilhar o conteúdo aprendido com seus alunos.

Quando a modalidade circense exigia a manipulação de algum objeto, as docentes treinavam e praticavam durante a semana que antecedia as intervenções, visando um melhor preparo para o desenvolvimento de suas aulas.

Na reunião de planejamento (DR 11), P2 demonstrava interesse em adquirir os materiais específicos das atividades circenses para as suas aulas,

[...] nos questionou sobre os custos e o local em que poderia adquirir alguns materiais utilizados nas aulas e, se havia alguma loja na cidade que vendesse tal material. Informamos que esses materiais dificilmente seriam encontrados na cidade, sendo necessário realizar a compra pela internet. (DR11/16-09-2014)

Estes aspectos relativos à motivação, interesse e envolvimento das docentes no programa formativo, tornam-se necessários para dar visibilidade e promover reflexões acerca dos desafios que tais programas apresentam, bem como, as suas possibilidades. Assim, esperamos que nossas experiências e vivências provenientes desse processo de formação possam ser compartilhadas com outros estudos no âmbito da formação continuada.

Neste momento iremos refletir e situar os espaços em que as intervenções aconteceram, bem como, analisar a participação dos alunos dentro das atividades segundo o ponto de vista das duas professoras participantes do programa de formação continuada.

Todas as ações desenvolvidas junto ao programa formativo ocorreram no ambiente escolar, que por especificidades e características próprias, da comunidade escolar, gestão e projeto político pedagógico, influenciaram no desenvolvimento das atividades.

Durante as intervenções realizadas com P1 na escola I, percebemos que a mesma não tinha acesso ao uso total da quadra poliesportiva, sendo necessária uma divisão com outros professores e monitores de outro projeto extracurricular da escola.

Nas palavras da professora P1:

Essa questão de ter que dividir a quadra com outros professores prejudica o desenvolvimento do trabalho, porque as crianças perdem o foco, ficam invadindo o espaço do outro professor, ou quando não, é bola que vem de lá pra cá, é muito difícil. (DR5/09-06-2014)

Para realizarmos as intervenções na referida escola, utilizamos apenas metade da quadra poliesportiva o que, apesar de limitar o espaço, não prejudicou o desenvolvimento do trabalho.

De acordo com P2, a boa relação que a professora tem com a gestão escolar facilita a resolução dos problemas relacionados às aulas Educação Física:

Às vezes eu me sinto meio excluída das reuniões em discussões específicas, me parece que os outros professores não dão muita importância ao meu trabalho, entretanto, eu me faço presente nas reuniões e mantenho uma bola relação com a gestão da escola, o que acaba facilitando o desenvolvimento do meu trabalho. (DR14/07-10-2014)

Nas palavras de Gaspari et al. (2006) umas das maiores dificuldades que os professores de Educação Física encontram no desenvolvimento de sua prática estão centradas nas questões relacionadas a infraestrutura e materiais disponíveis aos professores, a indisciplina dos alunos durante as aulas e a desvalorização da Educação Física diante das outras disciplinas.

Betti (1999), ao analisar as modalidades não esportivas e raramente presentes nas aulas de Educação Física, destaca que a questão do espaço físico em algumas escolas realmente é delicada. Na perspectiva da autora:

Várias escolas que conheço não possuem um espaço apropriado para a prática da Educação Física. Entretanto, a restrição a que se impõe o próprio professor é, muitas vezes, o maior empecilho à prática. Isto ocorre justamente pela associação aula de Educação Física/Esporte, ou seja, o professor sempre imagina uma aula na quadra, com bolas oficiais, etc. Quando isto não existe na escola, ou quando a quadra não pode ser utilizada, a aula termina. Mesmo que o conteúdo a ser desenvolvido seja a ginástica, por exemplo, ou a dança, a aula é, via de regra, realizada na quadra. (p. 29)

Outro problema evidenciado com os espaços utilizados por P1 durante as intervenções foi com o estado de conservação da quadra.

De acordo com P1:

Aos finais de semana, a quadra da escola fica aberta para que a comunidade possa utilizar; entretanto, algumas pessoas se utilizam deste benefício para fazer coisas ilícitas, como consumir drogas, até “camisinha” foram encontradas pelo espaço.

A questão dos pombos é preocupante, eles sujam demais a quadra, eles defecam demais, pondo em risco a saúde dos alunos. (DA3/02-06-2014)

P2 destacou algo semelhante com relação à utilização da quadra pela comunidade aos finais de semana, segundo ela:

No início dos trabalhos na escola, a professora teve problemas com algumas pessoas que frequentavam a escola aos finais de semana para utilizar a quadra, porque, alguns indivíduos se utilizavam da pouca iluminação do espaço para consumirem drogas. Toda segunda feira eu tinha que limpar a quadra com a vassoura. O problema foi passado para a gestão que conseguiu resolver. (DA4/23-09-2014)

Neste sentido, de acordo com as condições de infraestrutura da escola, o professor poderá adequar o ensino das atividades circenses a qualquer ambiente disponível na escola, desde as salas de aula até o pátio da escola, ou até mesmo utilizar as áreas externas do prédio.

Quando questionadas sobre como se sentiam ao desenvolver o conteúdo das atividades circenses nas aulas de Educação Física após a participação no programa formativo, P1 relatou que “Tendo material e segurança necessária, o básico dá pra aplicar”.

Já P2, destacou que “alguns conteúdos, sim”. Em suas palavras:

É, acho que o malabares, pelo menos a iniciação, né que foi o que eu aprendi esse eu acho que eu teria como passar, é, até fazer as bolinhas, essa parte sim. É, a perna de pau, eu acho que é uma coisa que não é difícil, embora sejam muitas crianças, mas aí sei lá, se de repente né, podia fazer uma tentativa, e eu acho que não seria difícil. (Entrevista final)

Com relação aos materiais necessários à prática das atividades circenses no ambiente escolar, diversos autores (DUPRAT e BORTOLETO, 2007; DUPRAT, 2007; CHIQUETO e FERREIRA, 2008) apresentam diversas formas de adaptação e construção de materiais alternativos, de baixo custo, que podem e devem ser confeccionados pelos alunos, como parte importante na construção dos saberes.

Por outro lado, P2 analisou que o conteúdo das acrobacias para ela se configurou como o mais difícil para se trabalhar com os alunos: “Por causa da dificuldade de manter todos sentados e trabalhar um a um, mas as outras eu acho que não teria problema, daria pra aplicar sim” (Entrevista final).

Neste mesmo sentido, P1 evidenciou uma preocupação com o número grande de alunos presentes por turma nas aulas de Educação Física.

De acordo com P1:

[...] ah, é foi, com as turmas assim, numerosas uma pessoa sozinha trabalhar assim já fica um pouquinho difícil, mas tendo um auxiliar ou sendo dividido em grupos né, menores dá pra ficar mais fácil para se praticar. (Entrevista final)

Com relação às dificuldades em desenvolver alguns conteúdos das atividades circenses dentro das aulas de Educação Física, P2 salientou:

[...] é, negativo gente, é muita criança, é se eu tivesse mais um que me ajudasse, pra eu poder aplicar tudo, eu acho que seria isso, porque assim, material eu até conseguiria, se eu conversasse com a direção, acho que não teria problema. (Entrevista final)

Não é tão difícil de conseguir, construir, a gente construiu e viu que também dá perfeitamente pra fazer, é, então a única coisa assim é você não ter é outra pessoa pra estar junto, para te ajudar, porque a quantidade de alunos é muito grande. (Entrevista final)

Com relação aos aspectos positivos relacionados à participação das docentes no programa de formação continuada, P1 relatou que:

Positivo, porque além de trabalhar a parte circense, gímnicas, tudo, trabalha com muita coordenação, o interesse deles..., chama a atenção o interesse deles pra aquela atividade, conteúdo. (Entrevista final)

Já P2 destacou que:

[...] de positivo é aquilo que eu já tinha falado, pra mim é, eu tive, tenho uma visão agora diferente, então pra mim acrescentou muito na minha formação, é até quando trabalhar a cultura corporal de movimento, a gente vê que tem bastante né de diferente. (Entrevista final)

P2 ainda destacou que mesmo não conseguindo demonstrar para alunos o movimento correto em algumas atividades circenses, como no caso do malabares e da perna-de-pau, a verbalização correta do exercício facilita a compreensão dos

alunos sobre o que deve ser feito nas aulas. Segundo ela “a utilização de algumas ferramentas, como vídeos de apresentações, facilita o processo de ensino” (DA12/23-09-2014).

De acordo com Betti (1999) não devemos invalidar a demonstração do professor, mas sim, considerarmos como um recurso a mais no processo de ensino aprendizagem. Ressalta a autora:

Se ele for capaz de demonstrar, mesmo que sem extrema perfeição, deve aproveitar esta capacidade, pois é uma forma a mais de ensinar. Apenas não acredito que um professor que não consegue demonstrar não seja capaz de dar aulas, assim como não defendo a demonstração em todas as aulas. O aluno precisa pensar e não somente reproduzir. A segunda é que o professor, se não conhece ou não domina um conteúdo precisa estudar. (p. 28)

Em sendo assim, a velha justificativa utilizada por alguns professores, de que não sabem executar determinados conteúdos por isso não o ensinam, ou que a formação inicial não possibilitou a aprendizagem de alguns conhecimentos, não pode ser mais motivo para a não diversificação da prática pedagógica e dos conteúdos característicos da Educação Física escolar.

Com relação à participação dos alunos nas intervenções do programa de formação continuada, P1 apontou que “Ah, foi bem porque os alunos participaram, tiveram interesse em participar, demonstraram interesse, foi grande a participação” (Entrevista final).

Já P2 relatou que os alunos:

Adoraram, é tudo novo, é eles ficavam perguntando pra mim se iria ter mais, é quando eu falei que ia acabar, eles ficaram tristes, ficaram chateados, porque tudo que é novo pra eles, e a gente fez muito no concreto, então é assim, eles fizeram, entendeu, tiveram o acesso aos materiais e participaram, então pra eles foi maravilhoso. (Entrevista final)

Diversos autores convergem neste sentido, apresentando resultados positivos no que diz respeito à inclusão das atividades circenses no ambiente escolar (DUPRAT, 2007; BORTOLETO e MACHADO, 2003; DUPRAT e BORTOLETO, 2007; CHIQUETO, 2008).

Cabe destacar também que a turma da professora P2, ao final das intervenções na escola, demonstrou interesse em organizar uma pequena apresentação circense, que posteriormente foi apresentada aos demais alunos da escola.

Neste mesmo dia, após apresentação do miniespetáculo circense, os alunos “tomaram” os microfones e fizeram uma homenagem aos professores com um discurso de agradecimento, emocionando todos os envolvidos neste trabalho.

A avaliação positiva das duas professoras participantes do programa de formação continuada, realizado no ambiente escolar, contribuiu com as discussões e debates de que é possível organizar programas formativos voltados às necessidades docentes nas escolas.

A participação das duas professoras na elaboração e organização do programa de formação continuada possibilitou que os saberes docentes produzidos no contato com os alunos na escola pudessem ser levado em consideração por meio das reflexões realizadas pelo grupo nas reuniões de planejamento e nas proposições das estratégias para as aulas.

LIÇÕES DA CAMINHADA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nosso trabalho teve como meta desenvolver um programa de formação continuada para professores de Educação Física com a temática das atividades circenses. Associado a este programa procedemos a um processo investigativo com vista a melhor compreender as implicações do curso concretizado.

O desenvolvimento das ações do programa de formação continuada com as duas professoras nas aulas de Educação Física contribuiu para que os saberes inerentes à prática pedagógica de seus contextos fossem considerados, compartilhando o que Feitosa (2014, p. 101) salienta ao tomar a escola com um elemento fundamental ao desenvolvimento de programas formativos, “Permitindo assim, a articulação entre formação contínua, vida e trabalho docente”.

Os programas de formação continuada quando realizados no ambiente escolar, tendem a contribuir de forma efetiva com a necessidade de refletir os saberes produzidos nas aulas de Educação Física, além de possibilitar a participação docente efetiva.

Acreditamos que o contato direto das professoras com o conteúdo das atividades circenses durante as aulas e com os alunos na escola, tenha possibilitado

uma maior assimilação e aproximação delas para com tais atividades. Para nós, fica a expectativa de que a inclusão das atividades circenses, presentes no currículo da rede municipal de ensino, seja efetivamente realizada nas aulas de Educação Física.

Alinhados as conquistas evidenciadas por este programa formativo, entendemos ser de fundamental importância a criação de políticas públicas municipais de formação docente que deem condições aos professores de participarem efetivamente dos programas de formação continuada, valorizando, como ressalta Ferreira (2008), o entendimento de que a docência se faz por um processo contínuo de trocas de experiências, grupos de trabalho, projetos coletivos, parcerias e novas vivências ao longo da carreira docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, W. F. A formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 35-48, 2005.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.
- BOLOGNESI, M. F. *Palhaços*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- BORTOLETO, M. A. C. (Org.). *Introdução à pedagogia das atividades circenses*. Jundiaí: Fontoura, 2008.
- BORTOLETO, M. A. C.; MACHADO, G. A. Reflexões sobre o circo e a educação física. *Revista Corpoconsciência*, Santo André, n. 12, p. 41-69, 2003.
- CHIQUETO, E.; FERREIRA, L. A. O ensino de atividades circenses para alunos de 5ª série nas aulas de Educação Física. *Revista Motrivivência*, ano XX, n. 31, p. 50-65, 2008.
- CRISTINO, A. P.; KRUG, H. N. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 63-83, 2008.
- CRUZ, G. de C. Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 163-80, 2005.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. Relatório de pesquisa.

DUPRAT, R. M. *Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar*. Campinas, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Sociedade) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A C. Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-89, jan. 2007.

FEITOSA, C. *A formação contínua e o trabalho docente em escolas públicas de ensino médio em Jataí – GO*. Goiânia, 2014. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

FERREIRA, L. A. Ensinando e aprendendo na ação docente em Educação Física. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 14, n. 1, p. 30-40, jan./mar. 2008.

GASPARI, T. C. et al. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. *Revista Mineira de Educação Física*, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-37, 2006.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2013.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012.

PANTANO, A. A. *A personagem palhaço*. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

ROSSI, F.; HUNGER, D. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 23, n. 42, p. 72-89, 2013.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-92, 2006.

4

O TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS REDES PÚBLICAS – ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Maria José da Silva Fernandes

Kátia Lidiane de Campos

Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru

Rebeca Franciele Vera

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Araraquara

Resumo: O artigo que ora se apresenta tem como objetivos principais: 1) apresentar elementos para ampliar a reflexão sobre o papel da coordenação pedagógica nas escolas no âmbito do processo histórico de incorporação e transformação do trabalho na rede pública; 2) apresentar alguns indicativos do curso de formação de coordenadores pedagógicos desenvolvido nos anos de 2013 e 2014 no âmbito do Programa Núcleos de Ensino da Unesp. O projeto envolveu coordenadores pedagógicos da rede pública municipal e estadual da região geográfica de Bauru. Teve como eixo a formação continuada dos ocupantes da função, com base na discussão de suas atribuições e na problematização das dificuldades cotidianas, tendo em vista a necessidade de elaborar e efetivar o planejamento a partir das necessidades coletivas.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; rede pública; formação continuada.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE PÚBLICA PAULISTA – ALGUNS APONTAMENTOS INICIAIS

A coordenação pedagógica no estado de São Paulo insere-se num movimento mais amplo que envolve a abertura das escolas e a valorização destas como espaços voltados à profissionalização docente. Embora pareça ser função/cargo¹

¹ A coordenação pedagógica aparece nos planos de carreira e de salários como função ou cargo. Em algumas redes de ensino é cargo que decorre da aprovação em concurso público de ingresso. Em outras, como acontece com a rede estadual, é função para a qual o professor é nomeado após aprovação em processo seletivo. Por encontrarmos entre os participantes do projeto que aqui será analisado as duas situações, optamos por apresentar o termo função/cargo.

recente e relacionada às mudanças ocorridas na gestão a partir da década de 1980, a trajetória da coordenação pedagógica no estado de SP nos remete há algumas décadas atrás. Do ponto de vista da abrangência, porém, a coordenação pedagógica é uma função/cargo relativamente nova na estrutura organizacional das escolas públicas paulistas e, também por isso, é marcada por fragilidades e dificuldades para constituir sua identidade. Enquanto função fundamental no ambiente escolar a coordenação pedagógica apoia-se em três princípios básicos – independentemente do nível e modalidade de ensino em que ele atue – a articulação do trabalho coletivo, a formação de professores e a atuação na organização pedagógica da escola. Observa-se, pois, que esta função/cargo tem natureza eminentemente pedagógica e democrática, diferenciando-se de outras funções que também se relacionavam com o trabalho escolar.

O estado de São Paulo foi um dos primeiros do Brasil a ter a experiência com a coordenação pedagógica, ainda na década de 1960, especificamente com esta denominação (FERNANDES, 2009). As experiências iniciais ocorreram com os Ginásios Vocacionais, escolas relacionadas a um projeto específico da Secretaria de Estado da Educação (SEE) de caráter marcadamente progressista que teve seu fim com a ditadura militar. Nos Ginásios Vocacionais, o coordenador pedagógico tinha o papel de articulador do trabalho coletivo por meio do currículo e das ações pedagógicas organizadas sob a forma de projetos.

Na década de 1970, a coordenação pedagógica foi estabelecida como cargo (aliás, é importante dizer que no Estatuto do Magistério Paulista – Lei nº 444/6 – há a previsão para cargo de coordenação) e foram realizados dois concursos públicos para provimento das vagas. Entretanto, naquele momento, apenas algumas escolas identificadas como “prioritárias” tiveram a oportunidade de ter o trabalho do coordenador pedagógico que tinha atribuições mais voltadas à orientação educacional.

Na década de 80, já dentro de um movimento de abertura política do país e de estabelecimento de projetos educacionais diferenciados e voltados para a democratização dos processos de ensino-aprendizagem, a coordenação pedagógica novamente voltou à cena em projetos da SEE como o Ciclo Básico, o Cefam e o projeto Noturno (FERNANDES, 2009). Nestas situações, a coordenação pedagógica foi função ocupada por um professor eleito pelos docentes. Sua função, além de formativa era de apoio aos professores frente às mudanças postas pelos projetos específicos da pasta. Posteriormente, na década de 90, a coordenação peda-

gógica geral e de área do conhecimento foi incorporada às medidas propostas pela Escola Padrão, projeto inovador que durou menos de uma década e que se baseou em alterações significativas no modelo de organização escolar.

Recorrendo a uma classificação adotada por Almeida (2010), podemos afirmar que da década de 60 até a segunda metade dos anos 90, período que envolveu os projetos educacionais acima mencionados, a coordenação pedagógica esteve relacionada a pautas específicas da SEE. E, portanto, em termos de abrangência, não atendia a totalidade das escolas.

Na segunda metade da década de 90, dentro de um movimento político marcado pela reestruturação do Estado e pela introdução de princípios neoliberais que ficou conhecido como “choque de gestão”, a coordenação pedagógica foi estendida para a quase totalidade das escolas da rede estadual, situação que até hoje vivenciamos. Naquele momento, a publicação da Resolução 28/1996, foi comemorada tanto pelos sindicatos como pelos professores que reivindicavam há anos a presença dos coordenadores nas escolas (FERNANDES, 2004). Este momento de expansão da coordenação pedagógica na rede estadual também sofreu as influências da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que colocou como exigências alguns elementos importantes para a democratização das relações no âmbito da organização escolar, tais como, os encontros pedagógicos coletivos, a elaboração dos projetos pedagógicos e a gestão democrática.

A partir deste momento, o estado de São Paulo, considerando apenas a rede estadual, passou a ter um grupo considerável de professores que desempenhavam a função gratificada de professor coordenador, estando este número em mais de cinco mil pessoas. Estes professores, após passarem por processo seletivo de escolha, assumem uma função de alta relevância na organização das escolas. É importante dizer que na rede pública paulista os cargos dependem da aprovação em concurso público, enquanto que as funções são temporariamente ocupadas a partir da realização de um processo seletivo. Ao mesmo que isso confere certa flexibilidade, traz riscos para o trabalho que em algumas situações fica na dependência de projetos e programas que marcam os momentos e os movimentos da política educacional.

É fundamental registrar ainda que a trajetória da coordenação pedagógica na rede estadual paulista teve grande influência na forma como se estruturou o trabalho relacionado a esta função/cargo nas redes municipais, seja quanto às for-

mas de acesso à função e às atribuições legais ou mesmo no que se refere às exigências para ocupação da função. Embora tenhamos uma diversidade de situações apresentadas nos planos de carreiras e salários nas redes municipais, o que já foi identificado em pesquisas mais amplas, como a coordenada por Placco, Almeida e Souza (2011) ou em investigações mais focalizadas² (PAIXÃO; FERNANDES, 2015), a coordenação pedagógica nos municípios paulistas têm ainda como grande referência a organização da função na rede estadual. Os planos de carreiras e salários das redes municipais são, em muitos casos, de elaboração e publicação recente, uma vez que passaram por processo de municipalização ocorrido no estado a partir do final dos anos 90. Os dados obtidos durante o curso de formação de coordenadores pedagógicos realizado no âmbito do Núcleo de Ensino no período nos anos de 2013 e 2014 são bem expressivos quanto a esse espelhamento, como apresentaremos em item posterior deste artigo.

Obviamente que não podemos negar que o movimento de expansão da coordenação pedagógica nas redes públicas de ensino foi significativo, mas, igualmente, temos que reconhecer que há uma série de limitações que acompanham a função/cargo, trazendo dificuldades para a realização satisfatória dos princípios de trabalho no cotidiano das escolas. Entre essas podemos destacar o desvio de função, a ausência de identidade, o acúmulo de tarefas cotidianas, a cooptação oficial para a realização de atividades voltadas à divulgação de projetos das secretarias e diretorias de ensino, as dificuldades para organização de reuniões pedagógicas e para resolver conflitos de natureza interpessoal e, especialmente, a fragilidade na formação profissional. Este último aspecto – a formação profissional – foi o elemento central quando da proposição e realização do curso de formação de coordenadores pedagógicos no Programa Núcleos de Ensino da Unesp sob o título “A coordenação pedagógica nas escolas públicas: concepções e práticas de trabalho”. Tal curso justificou-se por ser o coordenador pedagógico responsável nas unidades escolares pela formação continuada dos professores. Neste sentido, é necessário que ele, enquanto formador, se aproprie de certos conhecimentos que deem base para o trabalho formativo durante os encontros pedagógicos coletivos ou individuais.

2 Pesquisa de Iniciação “Científica intitulada A coordenação pedagógica nas redes municipais de ensino da região de Bauru: Análise da função sob o ponto de vista legal e suas implicações para o trabalho docente”.

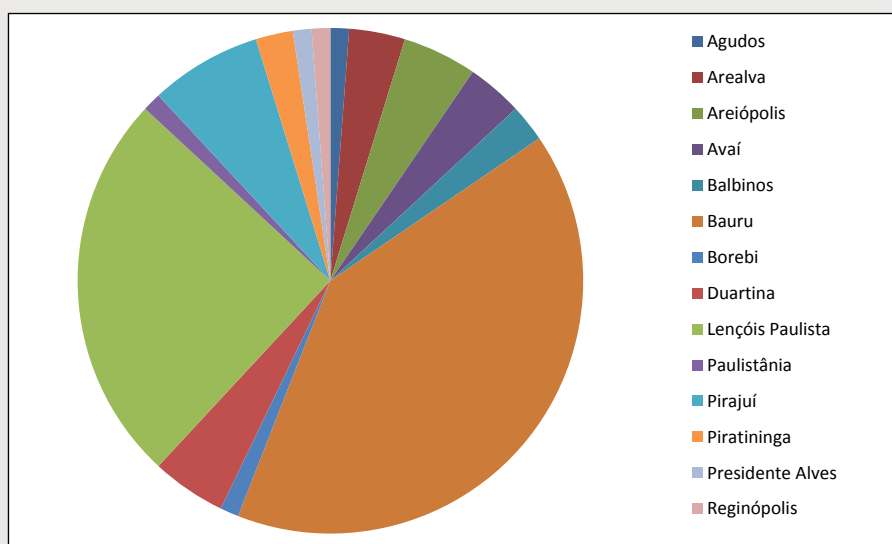
O CURSO OFERECIDO – QUEM FORAM E O QUE FAZIAM NAS ESCOLAS OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS PARTICIPANTES DO PROJETO?

Levando-se em conta a importância da coordenação pedagógica nas escolas, os desafios vivenciados pelos ocupantes da função/cargo e, especificamente, a necessidade de contribuir para a formação continuada dos coordenadores, desenvolvemos em 2013 e 2014, o projeto de formação continuada para os professores coordenadores pedagógicos que atuavam em escolas estaduais e municipais da região de Bauru. O projeto teve como objetivos:

- Discutir as atribuições inerentes à coordenação pedagógica;
- Refletir sobre a trajetória da coordenação pedagógica no Brasil e sua relação com a gestão democrática das escolas;
- Analisar as tarefas inerentes à função de coordenação pedagógica nas escolas, bem como as dificuldades e desafios vivenciados no cotidiano;
- Socializar experiências bem sucedidas no trabalho e partilhar os desafios vivenciados e organizar coletivamente rotinas de trabalho a partir do levantamento das prioridades da função.

Os participantes do projeto trabalhavam em diferentes redes de ensino e em diferentes municípios, como apresentamos a seguir:

Gráfico 1 Municípios com coordenadores representados.

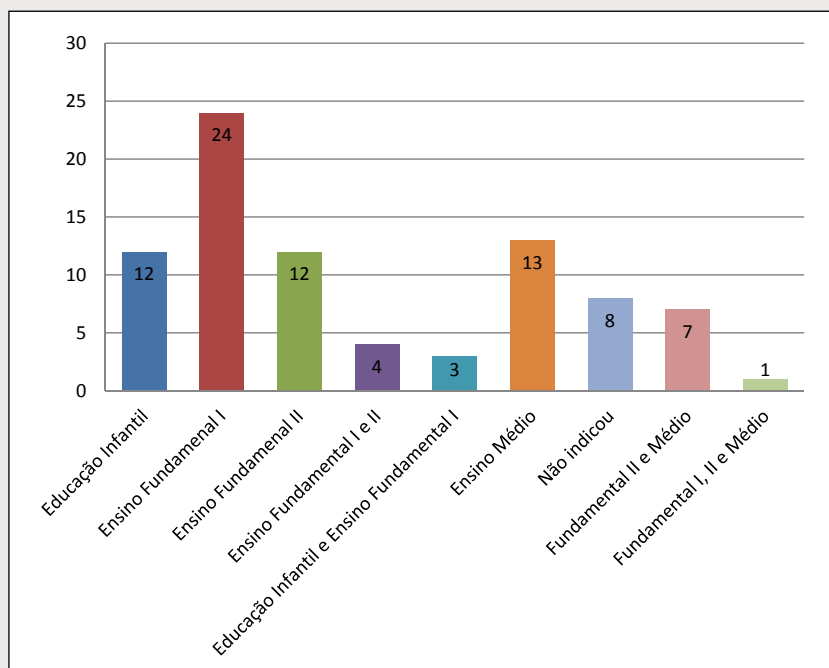


Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto à atuação nas redes de ensino, identificamos certo equilíbrio entre a vinculação à Secretaria Estadual de Educação (SEE) e as diretorias/secretarias municipais de educação. Pouco mais de 60% dos 84 coordenadores pedagógicos inscritos atuavam na rede estadual de ensino, enquanto que 48% estavam vinculados às redes municipais.

Quanto aos níveis e modalidades de atuação nas escolas, os coordenadores pedagógicos se concentravam em maior número no Ensino Fundamental I e no Ensino Médio.

Gráfico 2 Atuação dos coordenadores participantes.



Fonte: Elaborado pelos autores.

No que referia a situação legal quanto ao trabalho de coordenação pedagógica,³ identificamos que apenas dois municípios apresentavam em seus planos de carreira e salários a existência de cargo – Lençóis Paulista e Areiópolis. Nos demais, incluindo-se aí a rede estadual, havia a função de coordenação pedagógica,

3 Uma das tarefas dadas aos coordenadores pedagógicos estava apresentação dos aspectos relacionados à situação legal da função/cargo nos planos de carreira e salários das redes a que estavam vinculados.

indicando-se a situação transitória do trabalho, uma vez que a existência ou não da função está vinculada a projetos específicos das redes públicas de ensino. Em alguns casos, esta era identificada como função de “professor coordenador pedagógico” e em outras como “professor coordenador”. Neste último caso, encontra-se a situação da Secretaria Estadual que, como já abordado em artigo anterior (FERNANDES, 2012), ao retirar o termo “pedagógico” da denominação da função, trouxe um grande risco ao trabalho, já que com isso retira-se também a essência deste trabalho, justamente aquilo que a caracteriza como responsável pela organização e articulação das atividades “pedagógicas” nas escolas. Na situação legal identificou-se certo espelhamento entre a rede estadual e muitas das redes municipais envolvidas no curso, havendo predominância de função, realização de processos seletivos de escolha dos coordenadores pedagógicos e exigência de experiência docente de pelo menos três anos. Um aspecto preocupante no tocante à coordenação pedagógica foi que em algumas redes municipais identificamos que o acesso à função se dava por indicação do prefeito, secretário de educação ou diretor de escola. Em poucas situações, identificou-se a existência de eleição direta pelos pares na escolha dos coordenadores pedagógicos.

Quanto às atribuições legais apresentadas à função/cargo de coordenação pedagógica identificamos que estas eram diversas e difusas. Organizamos os dados em três grupos conforme a natureza das atividades apresentadas.⁴ Assim, identificamos atividades de **natureza didático-pedagógica** – apoio ao professor nas atividades de planejamento e execução do trabalho, seleção de materiais pedagógicos, responsabilidade pela articulação curricular, trabalhos com as avaliações de processo e externas, organização dos encontros pedagógicos coletivos, divulgação de práticas de ensino inovadoras etc.; atividades de **natureza organizacional** – articular as diferentes disciplinas e períodos de aulas nas escolas, organizar o horário das aulas, acompanhar o processo de adaptação de novos alunos, organizar os espaços diferenciados de aprendizagem como laboratórios, salas de leitura e informática etc.; atividades de **natureza burocrática/administrativa** – acompanhar os processos de transferência de alunos, responsabilizar-se pelas atividades de compensação de ausências, assinar, rubricar e encerrar os livros administrativos, preencher os relatórios a serem enviados aos órgãos superiores etc.

4 São muitas as atividades legalmente atribuídas aos coordenadores pedagógicos. Optamos por apresentar apenas uma pequena parte neste item.

Para além da análise das atribuições legais, optamos por discutir ao longo do projeto as atividades efetivamente realizadas pelos coordenadores pedagógicos, uma vez que é sabido que no cotidiano escolar ocorrem diariamente urgências e emergências que ocupam boa parte do tempo destinado às atividades de natureza didático-pedagógicas, como já discutiu Placco (2004). Muitas vezes, na rotina escolar, os coordenadores pedagógicos mediante a ausência de condições efetivas de trabalho e de uma sólida formação para atuação na profissão, deixavam-se levar pela imprevisibilidade do cotidiano e pelo desvio de funções. Não por acaso, são usadas algumas expressões nas escolas quando os sujeitos se referem ao trabalho da coordenação pedagógica, tais como: “Bombril”, “office boy do diretor”, “secretário” e “inspetor de luxo”. Ao analisar uma das tarefas realizadas e discutidas com o grupo, identificamos que os coordenadores pedagógicos realizavam muitas atividades no cotidiano e, ao mesmo tempo, pareceriam não fazer nada, tanto aos olhos dos professores quanto aos seus próprios olhos quando tomados por um sentimento de exaustão e solidão. Tal fato, não decorria principalmente da ausência de planejamento e de estabelecimento de prioridades no trabalho. Com muitas atividades realizadas de forma dispersa e sem articulação com o projeto da escola, o coordenador pedagógico era tomado pelo sentimento de cansaço e desânimo.

Discutimos muito que o trabalho cotidiano precisava ser organizado em função de prioridades. Prioridades estabelecidas por quem? Pela escola, coletivamente. E aí voltamos à natureza da função. Independentemente dos movimentos e momentos em que estava inserida, a coordenação pedagógica deveria continuar a ter um caráter articulador, democrático e progressista. Essa era a raiz, a origem desta função/cargo que relaciona-se com o trabalho coletivo e com as possibilidades de rompimento de um trabalho hierárquico que possa colocar professores e especialistas em campos opostos. E, por mais que a legislação com suas difusas atribuições ou o cotidiano escolar com sua imprevisibilidade tentasse ofuscar essa natureza, devíamos ter em conta que a coordenação pedagógica era exercida por sujeitos. Sujeitos com condições de pensar, agir e decidir. Sujeitos esses que não podiam inverter na totalidade os movimentos e os momentos presentes nas escolas e as dificuldades subjacentes a eles, mas que podiam, com o coletivo, trabalhar nas contradições deste sistema. Assim, organizamos as discussões a partir das condições concretas que estes profissionais encontravam nas escolas. Embora o cotidiano nos parecesse caótico e demandando respostas rápidas, o coorde-

nador pedagógico precisava cuidar para não cair na armadilha da ação inconsequente ou do espontaneísmo que descaracterizava o trabalho na função/cargo.

Na expectativa de contribuir para a formação do coordenador pedagógico e para atuação desta função/cargo no cotidiano escolar com foco nas atividades pedagógicas é que organizamos as ações do projeto. Para tal, tomamos como eixo a formação continuada, sabendo-se que ao atuar na profissionalização docente teríamos reflexos na atuação nas escolas, não de forma linear, uma vez que este é um processo complexo e prolongado, mas podendo contribuir para uma *“educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais”* (MARIN, 1995, p. 18). Desta forma, consideramos a formação continuada na seguinte perspectiva:

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades. (MARIN, 1995, p. 18)

A formação continuada também foi fundamental para atingir uma expectativa posta pelo grupo – a necessidade de trocar experiências sobre o trabalho com outros coordenadores pedagógicos. O cotidiano das escolas é complexo, imprevisível e marcado por muita solidão. As exigências que foram sendo postas às escolas aprofundaram o trabalho individual e fragilizaram a solidariedade. Muitas vezes sem ter com quem contar, trocar ideias, ganhar forças para resistir, sentindo-se responsabilizado pela baixa qualidade do ensino, o que se associa a uma formação específica para atuação pouco sólida, os coordenadores pedagógicos sucumbem à lógica individual e, não raramente retornam para a sala de aula, espaço onde encontram maior segurança e controle sobre o próprio trabalho. Não por acaso, esta função é marcada por uma grande rotatividade. Neste sentido, buscamos fortalecer as discussões coletivas de forma que os coordenadores pedagógicos participantes se sentissem corresponsáveis pelas atividades do projeto.

OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao realizar a inscrição para o curso, solicitamos aos coordenadores pedagógicos que justificassem o motivo pelo qual desejavam participar das atividades,

lembrando que estas ocorriam aos sábados, no câmpus da Unesp/Bauru. Entre os motivos apresentados destacaram-se: atualização profissional, ampliação do conhecimento na área de educação, necessidade de aprimorar a prática pedagógica, carência de uma formação específica para o exercício da função, possibilidade de trocar experiência com outros coordenadores pedagógicos e, ainda, o fato da formação ser oferecida por uma instituição reconhecida no campo da formação de professores. Ao analisar os motivos apresentados, identificamos a premência da formação continuada aos coordenadores pedagógicos. É sabido que os coordenadores pedagógicos assumem a função/cargo sem receber das redes públicas de ensino uma formação específica para a atuação na organização pedagógica da escola. Tal aspecto já foi discutido por Christov (2002), Fernandes (2004) e Fusari (2012). Fernandes (2004) argumenta, inclusive, que não temos garantia alguma de que um bom professor das áreas específicas será um bom coordenador pedagógico, uma vez que trabalhar com a gestão da sala de aula é muito diferente de responsabilizar-se pela gestão pedagógica da escola.

Neste sentido, a ausência de uma formação específica para atuação na função/cargo acarreta em problemas para o desempenho das atividades, como já anunciaram Fernandes (2008) e Placco (2010), comprometendo o próprio caráter pedagógico do trabalho. Macedo (2014) relata que os coordenadores procuram em cursos de formação continuada uma maior segurança para sua atuação, já que chegam à função sem um preparo específico. Conversando com esse relato, Campos (2010, p. 140) identifica nos relatos dos coordenadores pedagógicos participantes de sua pesquisa, que:

[...] os cursos de pedagogia não estão, de fato formando gestores e não há formação para elas assumem a função. Isto faz com que vivenciam muitas dificuldades e acabam passando por situações de sofrimento que poderiam ser evitadas.

Já participando das atividades do curso de formação de coordenadores pedagógicos, indagamos em dado momento sobre a formação continuada que os ocupantes da função/cargo recebiam das redes de ensino a que estavam vinculados. Ao apresentarem as respostas, identificamos que a formação oferecida, especialmente aquela dada pela rede estadual, abrangia tão somente a análise e discussão dos materiais e avaliações que a própria rede desenvolvia ou ainda a participação, nos casos dos coordenadores municipais, das atividades formativas ofereci-

das pelas empresas das quais compravam os materiais apostilados. Percebemos aí a origem de muitos problemas enfrentados por esses profissionais. A formação continuada a eles eram pontuais e não versavam sobre os assuntos realmente pertinentes a seu trabalho, tendo como focos, normalmente, os projetos específicos criados por cada rede e as avaliações externas. Essa é uma grande limitação no trabalho do coordenador pedagógico. Como já questionou Fusari (2012): quem forma o formador? E a isso acrescentamos outra questão: de que maneira se forma o formador?

Até mesmo do ponto de vista da pesquisa em educação não encontramos muitas investigações sobre a formação do coordenador pedagógico. Em levantamento bibliográfico realizado recentemente nos bancos de dados de algumas universidades paulistas (Unesp, Unicamp, UFSCar, USP, Unimep e PUC), chegamos a um total de 77 trabalhos que versavam exclusivamente sobre o coordenador pedagógico dentro da escola de Educação Básica. Porém, desse número apenas dezoito trabalhos versavam sobre formação do coordenador pedagógico. A maior parte das pesquisas relacionava-se à atuação do coordenador e ao desempenho de uma de suas atribuições que é a formação de professores.

A formação continuada realizada dentro da escola é uma das principais funções do coordenador pedagógico. Porém, a partir das leituras realizadas (FERNANDES, 2009, 2010, 2011; PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011) percebemos que as fragilidades formativas que os mesmos possuem podem se refletir em ações equivocadas de formação continuada a seus professores, como tem ocorrido com frequência, ou numa (de) formação quando esta se baseia na simples transmissão de textos e propostas dos órgãos oficiais, sem que haja uma discussão fundamentada ou posicionamento crítico sobre tal. A ausência de formação sólida também interferia diretamente no fato do coordenador pedagógico assumir outras tarefas postas pelas urgências e emergências do cotidiano. Assim, ao ter como foco a formação continuada, estabelecemos como um dos principais aspectos da discussão a questão do planejamento, já que o trabalho possível (cuidamos no projeto para não trabalhar a partir de um trabalho idealizado, mas sim, do possível) demandava organização e planejamento em função das demandas da escola. Organização e planejamento frente a um cotidiano que muitas vezes se apresentava como caótico.

Ao fazer as discussões neste sentido, fomos levados a tratar do projeto pedagógico da escola. É no projeto que são manifestadas nossas intenções e é a partir

dele que conseguimos estabelecer prioridades. É na escola que tal projeto deve ser elaborado, sob a coordenação do coordenador pedagógico, e efetivado. É ainda no projeto pedagógico que o coordenador deve prever as ações formativas, tanto as suas como as dos professores, de forma a garanti-las como práticas obrigatórias no trabalho escolar. Formando-se e formando o outro, podemos ter na escola uma prática social coletiva que favoreça a mudança.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O projeto desenvolvido no período já citado trouxe resultados bastante favoráveis. Entretanto, como já dito anteriormente, nenhuma formação continuada é linear e imediata. As mudanças nas práticas dependem de muitas outras condições, muitas das quais extrapolam o próprio âmbito de atuação do coordenador pedagógico. Entretanto, este trabalho, mesmo que inicial e numericamente pouco representativo, poderá ter reflexos a médio e longo prazo nas escolas. As avaliações realizadas pelos participantes ao término do projeto foram positivas, indicando que a necessidade de formação e de partilha de experiências com outros coordenadores pedagógicos é fundamental, entretanto, não temos como quantificar ou analisar as implicações das mesmas na formação, por exemplo, dos professores nas escolas em que os participantes atuam.

De qualquer forma, reconhecemos que saber onde queremos chegar e como pretendemos fazer isso, é tarefa que pode ser impulsionada pela coordenação pedagógica e isso temos clareza que conseguimos fazer com os participantes. Coordenar é fazer junto, é fazer com o outro e não pelo outro. É respeitar as diferenças, as individualidades, mas tendo como o referência objetivo da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. A coordenação pedagógica no Estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua luta. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CAMPOS, E. F. E. *A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates*. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CHRISTOV, L. H. S. *Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con)ciências na escola*. São Paulo, 2001. 162f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001.

FERNANDES, M. J. S. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas*. Araraquara, 2004. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

_____. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 44, v. 20, p. 411-24, set./dez. 2009.

_____. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, p. 779-814, set./dez. 2012.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. A.; CHRISTOV, L. H. S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2012.

MACEDO, S. R. B. *A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo*. São Paulo, 2014. 194p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

PAIXÃO, J. S.; FERNANDES, M. J. S. *Relatório final de pesquisa*. Bauru: Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual Paulista, 2015.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano escolar. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 47-60.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

5

EDUCAÇÃO BIOÉTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA CIDADE DE BOTUCATU (SP)

Valdir Gonzalez Paixão Junior

Instituto de Biociências/Unesp/Botucatu

Resumo: O presente artigo discorre sobre projeto desenvolvido através do Núcleo de Ensino/Prograd-Unesp em escola pública estadual da cidade de Botucatu (SP), tendo por objetivo a formação continuada dos professores de ciências e biologia da rede pública de ensino em educação bioética, mediante a apresentação, discussão e reflexão sobre temas e metodologias de ensino de bioética e, ainda, através das trocas de experiências sobre o trabalho pedagógico realizado em sala de aula com os alunos sobre os temas enfocados, visando a formação para o exercício da cidadania, de sujeitos críticos, reflexivos, conscientes, responsáveis e que saibam se posicionar, frente aos temas e dilemas relacionados à bioética.

Palavras-chave: Educação Bioética; Ensino de Bioética; formação de professores; educação básica; bioética e Ensino de Ciências e Biologia.

INTRODUÇÃO

A bioética enquanto reflexão/prospecção pauta-se pela busca de uma ciência responsável, consciente, de seus objetivos, suas práticas, seus meios, finalidades e relação com o futuro da humanidade. Missão não fácil de realizar, dado mesmo os interesses econômicos, políticos e de status científico que estão a inter-retro-agir sobre o fazer científico.

Daí a necessidade premente de uma “ciência com consciência” (MORIN, 2002; 2010; 2011), o que não se consegue, tão somente, aplicando-se alguns princípios a casos específicos relacionados à pesquisa com seres humanos.

Neste sentido, há a necessidade de se pensar numa ação formativa que leve em consideração os relevantes temas que se relacionam às questões bioéticas e que envolvem o próprio cidadão, como portador e corresponsável pelo seu destino no planeta.

Como apresentamos em outros textos (PAIXÃO JR., 2013a; 2013b), acreditamos que a educação bioética deve encontrar espaço desde a educação escolar

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

básica na busca da formação de uma dada consciência bioética em que os alunos pudessem se interessar e se posicionar com mais criticidade frente ao fazer científico, em um trabalho colaborativo entre professores e alunos, visando à formação de sujeitos éticos, críticos, conscientes e responsáveis pelo presente e futuro de suas vidas e, por extensão, da humanidade.

Acreditamos que a formação continuada de professores coloca-se como um meio destes adquirirem e construírem conhecimentos através de investigações e propostas teóricas e práticas tendo em vista uma melhor qualidade da educação.

De acordo com Alarcão (1996, p. 11) “a formação do professor é um fazer permanente que se refaz constantemente na prática”. Ora, este refazer permanente é que pode possibilitar aos docentes uma abertura para a revisão, a crítica, a desconstrução, a reconstrução de seus próprios saberes, sejam curriculares, disciplinares ou experienciais (TARDIF, 2010).

A formação continuada dos professores pode, portanto, contribuir significativamente para um processo de discussão, reflexão crítica e trocas de experiências coletivas sobre questões bioéticas que, através de metodologias diversas e diversificadas possam inserir no trabalho pedagógico em sala de aula, temas e conteúdos de cunho bioético, o que possibilitaria a formação da consciência bioética dos próprios alunos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, “Apresentação dos temas transversais: ética”, encontramos a preocupação com o trabalho com a educação voltada para a construção de valores, bem como com a constituição do sujeito ético. Eles apresentam a reflexão, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas sobre como trabalhar pedagogicamente de forma transversal e interdisciplinar com o tema “Ética” no cotidiano escolar, discussão esta que encontra-se inextricavelmente relacionada a uma educação bioética.

De acordo com este documento, a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania. O tema “Ética” traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética e bioética (BRASIL, 1998, p. 32).

A formação voltada para a construção de valores deve acompanhar todo o percurso educacional e formativo dos indivíduos, no entanto, é na fase do Ensino Médio que o jovem se depara com as situações das mais diversas em que é con-

frontado em seus valores devendo responder aos questionamentos e impasses que lhe são apresentados.

A Lei 9.394/96 (LDB), em seu art. 35, está preocupada com o apontado até aqui e coloca dentre as finalidades do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs), constantes da Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, fruto do Parecer CNE/CEB nº 15/98, faz menção aos quatro pilares da educação (aprender, fazer, ser, conviver) mencionados neste texto, e coloca como necessidade a integração das cognições com as demais dimensões da personalidade [...], desafio que as tarefas de vida na sociedade da informação e do conhecimento estão (re)pondo à educação e à escola. De acordo com as mesmas Diretrizes, a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social (Parecer CNE/CEB nº 15/98, p. 139).

As DCNs para o Ensino Médio colocam, ainda, como princípios axiológicos para a organização curricular deste nível de ensino da Educação Básica: o fortalecimento dos laços de solidariedade e tolerância recíproca; a formação de valores; o aprimoramento como pessoa humana; a formação ética e; o exercício da cidadania. Como princípios pedagógicos, colocam a interdisciplinaridade e a contextualização, concluindo que, a proposta pedagógica da escola será a aplicação de ambos os princípios, axiológicos e pedagógicos, no tratamento de conteúdos de ensino que facilitem a constituição das competências e habilidades valorizadas pela LDB (Parecer CNE/CEB nº 15/98, p. 181).

Assim, o que se propõe é que toda consciência bioética traz consigo a necessidade de uma *paideia*, aquela responsável por educar o cidadão a partir dos temas/dilemas inevitáveis e que demandam, para além de uma resposta, uma consciente tomada de posição deste sobre o presente e o futuro da humanidade.

A reflexão bioética não pode estar restrita à produção acadêmica, aos pronunciamentos dos especialistas, às decisões e veredictos de um grupo restrito e elitizado de intelectuais. A bioética, por sua natureza, por suas preocupações tem de estar colocada na ágora para o debate público e a busca de consenso e de comprometimento coletivo com a vida, com a ética da vida.

Há a necessidade de que a educação bioética se inicie já na educação básica, em um trabalho colaborativo entre professores e alunos, a partir da reflexão-em-

-ação e da pedagogia da compreensão, visando à formação de sujeitos éticos, críticos, conscientes e responsáveis pelo presente e futuro de suas vidas e, por extensão, da humanidade.

REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLOGIA UTILIZADA

A formação continuada dos professores de ciências e biologia da rede de ensino pública estadual da cidade de Botucatu, São Paulo, teve como fundamentação os referenciais teóricos e metodológicos da reflexão-na-ação (cf. ALARCÃO, 2003; GIROUX, 1997; PERRENOUD, 2001; RIOS, 2006; SCHÖN, 2000), mediante trabalho pedagógico em sala de aula com tópicos geradores relacionados a temas bioéticos dentro de uma perspectiva do ensino para a compreensão destacando a prática reflexiva, analítica, crítica e colaborativa dos alunos (cf. WISKE et al., 2007; HARGREAVES, 2004; SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998), a partir de situações-problema (PERRENOUD e THURLER, 2002).

O referido projeto foi desenvolvido através de reuniões de formação em educação bioética, as quais foram realizadas mensalmente com os professores de ciências e biologia das escolas da rede estadual pública de ensino da cidade de Botucatu e contou com a colaboração da professora coordenadora destas disciplinas (PCNP) da Diretoria de Ensino de Botucatu e a cooperação de um aluno bolsista do curso de Ciências Biológicas da Unesp, Botucatu.

Nestas reuniões, foram discutidos temas de bioética, os quais se transformaram nos tópicos geradores que foram trabalhados com os alunos das respectivas escolas, onde estes docentes exercem o magistério. Os próprios docentes escolheram os possíveis eixos a serem desenvolvidos, em número de dez:

1. biologia genética, engenharia genética e biotecnologia;
2. bioética clínica e em pesquisa com seres humanos;
3. pesquisa com animais e bem-estar animal;
4. concepção, contracepção e aborto;
5. bioética e meio ambiente;
6. bioética e saúde pública no Brasil;
7. políticas de saúde e alocação de recursos no Brasil;
8. bioética: gênero, raça e Direitos Humanos;

9. bioética, biopolítica e biopoder; e
10. educação sociedade e família.

Dois eixos apresentados, foram elencados quatro temas, os quais foram trabalhados com os professores nas reuniões de formação e com os seus alunos, em uma de suas respectivas salas de aula:

1. fundamentos, origem e desenvolvimento da bioética;
2. pesquisas com seres humanos;
3. transgênicos e segurança alimentar e nutricional; e
4. Eugenismos ontem e hoje.

A partir das experiências dos próprios professores e profissionais envolvidos no projeto, foram discutidas e apresentadas, nestas reuniões de formação, sugestões de recursos didático-metodológicos para o desenvolvimento destes temas.

Preparação do encontro de formação dos professores

Antes de cada encontro de formação mantivemos reuniões semanais com o bolsista para planejamento e preparação das reuniões.

Entre um encontro e outro foi escolhido e enviado aos professores um texto de referência para leitura e preparação destes para a apresentação do tema a ser abordado no encontro de formação seguinte.

A escolha do texto ficou sob responsabilidade do coordenador do projeto. O aluno bolsista, neste mesmo período, pesquisou e selecionou para os professores em formação um vídeo e um texto sobre o tema da reunião de formação, para a preparação das aulas e atividades destes professores junto aos alunos, tomando o cuidado para que estes estivessem numa linguagem acessível ao alunado do Ensino Médio.

Neste sentido, todas as reuniões de formação foram organizadas levando-se em consideração dois momentos: 1) Reflexão e trocas de experiências e resultados verificados pelos professores no trabalho com o tema desenvolvido com os alunos em sala de aula no decorrer do mês; 2) Apresentação, discussão e instrumentalização dos professores para o trabalho com o próximo tema a ser trabalhado nas escolas.

Temas desenvolvidos e palestrantes

Os encontros de formação ficaram assim configurados:

- Encontro 1: “Gênese e desenvolvimento histórico da bioética” (Prof. Dr. William Saad Hossne).
- Encontro 2: “Pesquisa com seres humanos” (Prof. Dr. William Saad Hossne).
- Encontro 3: “Transgênicos e segurança alimentar” (Prof. Dr. Deilson Elgui Oliveira e Profa. Dra. Maria Rita Marques de Oliveira).
- Encontro 4: “Eugenismos ontem e hoje” (Prof. Dr. Rodolfo Franco Puttini).

Figura 1 Aula inaugural, tema: “Origem e desenvolvimento da bioética”.



Figura 2 Aula sobre o tema: “Pesquisas com seres humanos”.



Figura 3 Aula sobre o tema: “Transgênicos e segurança alimentar e nutricional”.



Figura 4 Aula sobre o tema “Eugenismos ontem e hoje”.



RESULTADOS ALCANÇADOS

De acordo com as avaliações realizadas pelos próprios professores, mediante o preenchimento de instrumento de avaliação distribuído ao final de cada encontro de formação, bem como em avaliação final solicitada aos mesmos e, ainda, através das conversas, das discussões, do interesse demonstrado, dos relatos apresentados e das próprias trocas de experiências, pudemos verificar que o projeto encontrou receptividade, tanto da parte dos professores quanto dos alunos e cumpriu o seu objetivo no sentido de instrumentalizar os professores em seu trabalho pedagógico em sala de aula com os temas bioéticos apresentados nos encontros de formação. Os materiais didáticos apresentados e sugeridos contribuíram muito neste sentido.

O trabalho realizado por estes professores com os seus alunos em suas respectivas aulas também foi visto como de muita importância. Muitos dos alunos que participaram das aulas destes professores alegaram, inclusive, que nunca haviam dado importância ou tinham discutido temas como “transgênicos” ou “pesquisas com seres humanos”, nem sequer haviam atentado para o fato de que tais temas estariam diretamente relacionados ao interesse e vida de cada cidadão.

Os resultados do desenvolvimento do projeto foram compartilhados e discutidos também nas Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) de algumas das escolas destes professores em formação com a colaboração do aluno bolsista. Foi realizada uma reunião para avaliação do projeto na Diretoria de Ensino de Botucatu, com a Dirigente de Ensino e com a Diretora e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico, sendo solicitada a continuidade do projeto para 2015.

Assim, acreditamos que o projeto contribuiu, para o aprofundamento de conhecimentos sobre os temas de bioética, bem como instrumentalizou os professores com metodologias, recursos e materiais didáticos para serem utilizados em suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores da educação básica, em particular da rede pública de ensino, bem como o trabalho pedagógico com temas/conteúdos relacionados à bioética, de forma planejada, sistemática e contínua em sala de aula, ainda se coloca como um grande desafio a ser alcançado.

Uma educação bioética, como a apresentada neste artigo, pode contribuir não somente para o fato de que temas, “persistentes” ou “emergentes”, de bioética encontrem um lugar nas aulas dos professores de ciências e biologia, bem como possam contribuir para uma maior conscientização, criticidade e formação cidadã dos alunos das escolas públicas envolvidos nestas discussões.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), através do Núcleo de Ensino, pelo apoio financeiro. Aos professores coordenadores do núcleo pedagógico da Diretoria de Ensino de Botucatu, Tânia Fetchir e Domingos Scarpellini Jr.,

e aos discentes do Curso de Ciências Biológicas do Instituto de Biociências de Botucatu, Mirela Alcolea e João Minihoni, pela colaboração no desenvolvimento do projeto.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BARBOSA, F. N. M. et al. Bioética no contexto do ensino médio brasileiro: primeiras aproximações. *EFDeportes.com*, Buenos Aires, ano 17, n. 172, set. 2012.
- BEUCHAMP, T.; CHILDRESS, J. *Princípios de ética médica*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, CNE, CEB, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética*. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- CORTINA, A. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. São Paulo: Loyola, 2005.
- CORTINA, A.; MARTINEZ, E. *Ética*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- DELORS, J. (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir* – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, Unesco, 2004.
- DURAND, G. *Introdução geral à bioética: história, conceitos, instrumentos*. 3. ed. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, Loyola, 2010.
- FERRER, J. J.; ÁLVAREZ, J. C. *Para fundamentar a bioética: teorias e paradigmas teóricos da bioética contemporânea*. São Paulo: Loyola, 2005.
- FREITAG, B. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GARRAFA, V.; COSTA, S. I. *A bioética no século XXI*. Brasília: Editora UnB, 2000.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HOTTOIS, G.; MISSA, J. *Nova enciclopédia da bioética*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- LEONE, S.; SALVATORE, P.; CUNHA, J. T. (Coord.). *Dicionário de bioética*. Aparecida, SP: Editora Santuário, 2001.

MESSIAS, T. H.; ANJOS, M. F.; ROSITO, M. M. B. Bioética e educação no ensino médio. *Revista Bioethikos*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 96-102, 2007.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

OSELKA, G.; GARRAFA, V. *Iniciação à bioética*. Brasília: CFM, 1998.

PAIXÃO JR., V. G. Bioética e educação: o educador como facilitador da auto-organização pessoal e social: reflexões a partir do pensamento de Edgar Morin. *Simbio-Logias*, Botucatu, v. 6, p. 4-10, 2013a.

_____. Bioética e formação continuada de professores na educação básica. *Revista Brasileira de Bioética*, Brasília, v. 9, p. 96-7, 2013b.

PAIXÃO JR., V. G.; PEREIRA JR., A. Auto-organização, complexidade e processo educativo na formação da consciência bioética: aproximação entre os pensamentos de Debrun e Morin. In: ENCONTRO DE BIOÉTICA DA UNIVERSIDADE MACKENZIE, 4, 2013, São Paulo.

PERRENOUD, P. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P. *Fundamentos de bioética*. São Paulo: Paulus, 1996.

_____. (Org.). *Bioética: alguns desafios*. 2. ed. São Paulo: Loyola, Centro Universitário São Camilo, 2002.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). *História da cidadania*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, P. F. Educação em bioética: desafios na formação de professores. *Revista Bioética*, Brasília, v. 1, n. 19, p. 231-45, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TORRES, J. C. B. (Org.). *Manual de ética: questões de ética teórica e aplicada*. Petrópolis: Vozes; Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul; Rio de Janeiro: BNDES, 2014.

WISKE, M. S. et al. *Ensino para a compreensão: a pesquisa na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

6

**FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: UMA PERSPECTIVA
DIALÓGICA E PROBLEMATIZADORA****Elianeth Dias Kanthack Hernandes****Graziela Z. Abdian****Cláudia P. de Pádua Sabia****Cláudio Roberto Brocanelli****Francielli de Souza da Mota**

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: O objetivo deste texto é o de analisar as possibilidades e os limites de construção de vivências democráticas na gestão escolar, a partir de processo de formação de educadores baseado no diálogo e na problematização. As reflexões que trazemos neste trabalho integram preocupações comuns dos autores que desenvolvem, desde 2013, um projeto de aprendizagem conjunta com gestores da rede estadual de ensino na região de Marília/SP. Inicialmente, relatamos nosso percurso na construção do projeto de formação de gestores escolares integrado ao Programa Núcleo de Ensino/Unesp. A seguir, abordamos os contextos e propósitos que motivaram a implementação deste programa de formação de gestores escolares. Por fim, relatamos o percurso vivenciado, com os avanços e tensionamentos resultantes dessa experiência, com a análise das questões formuladas pelos gestores, após dois anos de encontros de formação. Finalmente, analisamos os limites e as possibilidades de construção de práticas reflexivas e democráticas nos espaços de formação continuada que envolvem profissionais da educação básica e pesquisadores universitários.

Palavras-chave: Formação de gestores; política educacional; gestão democrática; diálogo e problematização.

CONTEXTOS E PROPÓSITOS

O trabalho de formação de gestores escolares que será discutido pelos autores deste texto teve a finalidade inicial de ampliar os espaços de interlocução entre as equipes gestoras das escolas e os professores pesquisadores da universidade. Com esse objetivo, procuramos constituir um espaço de formação que privilegiasse, de fato, o diálogo entre os sujeitos envolvidos nesse processo e entre os conhecimentos teóricos e as ações das equipes gestoras em sua prática

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

cotidiana, com a tematização dessas práticas. Para isso, foi previsto o desenvolvimento de um projeto que envolvesse atividades de pesquisa de cunho qualitativo, com duas etapas principais que integram a pesquisa-ação. A primeira etapa constitui-se em encontros de formação das equipes gestoras das escolas e dos profissionais da universidade, via diálogo e problematização (FREIRE, 1983). Esses encontros, que ainda estão ocorrendo, são planejados de forma conjunta e privilegiam a constituição de um referencial teórico que possibilite a sustentação de uma prática de gestão cada vez mais consequente e qualificada. A segunda prevê a elaboração de diagnóstico e reflexões das vivências a partir da análise dos discursos e das práticas que se explicitam nesses discursos, dos sujeitos que participaram desse programa de formação, como fazemos agora, nos limites desse trabalho.

Este texto tem, então, o objetivo de analisar o percurso vivenciado pelos gestores e pesquisadores envolvidos no projeto, tendo como referência a identificação das possibilidades de vivência da prática escolar democrática a partir do processo de formação continuada fundado na dialogicidade problematizadora (FREIRE, 1983). É interessante explicitar que temos como pressuposto que a escola e os educadores que nelas atuam são propositores de políticas e práticas (CANÁRIO, 1996; LIMA, 1998; FREITAS, 2005). Nessa perspectiva, apresentamos, inicialmente, os subsídios teórico-metodológicos de nossa prática de formação para melhor situar nossos propósitos e percursos assumidos. Em seguida, analisamos os avanços conquistados em termos conceituais e sinalizamos para os principais desafios que encontramos durante o desenvolvimento do processo de formação continuada de gestores escolares. Com isso, pretendemos analisar de forma reflexiva e crítica o que estamos vivenciando a fim de contribuir de forma qualitativa, tanto para o desenvolvimento deste projeto específico, quanto para as pesquisas em educação que pretendam fundar-se na lógica científica aqui explicitada.

O programa de formação continuada, proposto e vivenciado por nós, partiu do princípio de que, trabalhar com os profissionais das escolas de educação básica, para os docentes pesquisadores da universidade, é, sobretudo, uma possibilidade de troca e de enriquecimento mútuo, ou seja, somos professores e aprendizes em uma situação de interação que envolve aprendizagens significativas, tanto para os que atuam na escola, quanto para os que formam os que ali atuam, de

forma que o ambiente escolar e a educação como um todo apropriem-se de aspectos horizontais de relações onde todos aprendam tanto com o programado quanto com as situações inesperadas, os acontecimentos inusitados e inéditos. Priorizamos, para isso, a concomitância de duas ações complementares: o diálogo e a problematização. Na idealização do projeto e na concretização dos encontros, vivenciamos que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1983, p. 69). A formação que propusemos é “[...] esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, ela é necessariamente, em consequência, um que fazer problematizador” (FREIRE, 1983, p. 81).

Nos estudos sobre o tema da formação de educadores realizados por Gatti (2008, p. 58), fica evidenciado que muitas iniciativas públicas de formação continuada adquiriram a “feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento”, tendo como único objetivo suprir aspectos relacionados à má-formação inicial, o que acaba estabelecendo uma política de caráter paliativo e compensatório. Essa forma de trabalho descontextualizada das reais necessidades do cotidiano dos educadores desmotiva e empobrece a participação dos envolvidos nesses programas formativos, estabelecendo formas de exclusão mascaradas por um discurso de inovação, empreendedorismo, tecnologização e modernização.

Inbernón (2009), ao analisar os programas de formação de professores, registra uma afirmação que julgamos pertinente também aos programas de formação de gestores escolares. Para ele, a formação deveria “ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social.” (INBERNÓN, 2009, p. 37).

Com a proposta de situar os gestores escolares como protagonistas de sua própria formação, procuramos planejar nossas ações para a implementação dos encontros de formação, no sentido contrário das formações oficiais, ou seja, sem um conteúdo pré-estabelecido e sem estratégias ou metodologias que não pudessem ser revistas ou reprogramadas. Procuramos aliar a nossa prática ao que Freire (1983, p. 15) orienta:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre pensam que nada sabem [...].

Sobre a opção teórica que fizemos pela dialogicidade e a problematização, em oposição às formações oferecidas tanto nos cursos destinados à formação inicial como nos proporcionados como formação continuada em serviço, reafirmamos o que já havíamos declarado anteriormente:

A busca permanente, o diálogo e a problematização são dependentes de vivência e aprendizado, o que se torna difícil se levarmos em conta a formação baseada em conteúdos e pouco dialógica presente dos anos iniciais de nossa formação aos diferentes cursos superiores dos quais participamos, assim como a dificuldade de momentos propícios à reflexão, à troca e à problematização, diante da rotina sobrecarregada de resoluções e respostas imediatas impostas pelo contexto de trabalho. (ABDIAN; HERNANDES, 2012, p. 148)

Nesta perspectiva, entendíamos que o desafio a ser enfrentado pelos propositores do projeto de formação continuada estava na necessidade de romper com modelos padronizados e em construir espaços de aprendizagens diferenciados que pudessem atender às necessidades de desenvolvimento profissional específicas dos gestores escolares envolvidos. Outra preocupação era a de garantir formação como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de subjetividades em interação mútua, superando processualmente o individualismo e as visões parciais a fim de alcançar um conhecimento profissional que fosse efetivamente para todos e que valorizasse a interação entre sujeitos aprendizes.

O PROJETO PROPOSTO E VIVENCIADO

O projeto de formação continuada “O diálogo e a problematização: fundamentos para a formação continuada dos profissionais da educação de escolas públicas estaduais” foi autorizado para ser realizado nos termos da alínea b do inciso I do artigo 5º da Resolução SE 58/2011. Esta proposta decorre de projeto de

extensão desenvolvido com escolas do sistema estadual de educação do interior paulista, como projeto de intervenção e conta com o apoio institucional do Programa Núcleo de Ensino/Unesp.

Em encontros mensais com grupo de 62 (sessenta e dois) gestores escolares inscritos, 04 (quatro) professores pesquisadores da universidade (propositores do programa) e 02 (duas) alunas bolsistas, trabalhamos, durante os anos de 2013 e 2014, planejando e implementando o projeto de formação continuada.

Para iniciar este trabalho, foi realizado um diagnóstico das necessidades de formação dos gestores escolares, com a participação efetiva destes e das equipes escolares das escolas que atuavam. Para isso, foi sugerido ao grupo de supervisores de ensino e diretores de escola participantes que fizessem um levantamento, junto aos profissionais de suas escolas, sobre as expectativas a respeito da participação dos gestores da escola nessas atividades de formação e quais as propostas que teriam para que tais expectativas se concretizassem. A partir dos dados coletados deveriam elencar os maiores problemas, principais avanços e quais as propostas que agregariam qualidade às suas instituições escolares.

Desencadeadas as ações, definimos coletivamente os temas geradores para o processo de formação continuada em serviço que pretendíamos desencadear a partir desse diagnóstico. Os temas priorizados foram: 1) fundamentos da gestão educacional e a gestão democrática; 2) gestão pedagógica; 3) a função social da escola; 4) os indicadores de desempenho e as avaliações em larga escala; 5) construção/implementação do Projeto Político Pedagógico da escola.

O projeto de formação continuada foi proposto com o objetivo de identificar e ampliar as possibilidades de qualificação da atuação da equipe gestora das escolas a partir de um espaço de formação que privilegiasse a interlocução entre os conhecimentos teóricos, pela interação com a universidade, e as ações das equipes de gestão implementadas no cotidiano das escolas, pela tematização das práticas. Desse modo, buscamos identificar as potencialidades e as possibilidades de qualificação do trabalho de gestão escolar quando essas equipes são colocadas também no papel de propositoras de seu próprio percurso de formação continuada em serviço.

Durante o ano de 2014, realizamos encontros quinzenais de cinco horas e priorizamos temas relacionados com os fundamentos da gestão educacional e a função social da escola. Foram disponibilizados, para esse fim, alguns textos de

autores que têm como foco de estudo essa área de conhecimento (AZEVEDO et al., 2006; ALONSO, 1976; BARROSO, 1996; SANFELICE, 2005; NUNES, 2005; DAYRELL, 1996; LIBÂNEO, 2011; DUARTE, 2001; FOUCAULT, 1994; RUSSO, 2005; TEIXEIRA, 1961, 1968; RIBEIRO, 1968; PARO, 1987; SILVA JÚNIOR, 2002).

Após realizados esses estudos teóricos de forma articulada com as práticas vivenciadas no cotidiano das escolas, por intermédio do procedimento didático denominado tematização da prática, solicitamos aos gestores que, organizados em grupos, levantassem os questionamentos que julgavam merecer ainda uma reflexão mais aprofundada e referenciada. Da análise das questões propostas pelos gestores, ficou-nos evidente que ocorreram avanços conceituais nesse período de estudos compartilhados e mediados pelos pares e por professores pesquisadores da universidade, promovendo um ambiente de reflexão crítica de seu próprio contexto a partir dele mesmo e de sua atuação nas escolas.

A DIALOGICIDADE PROBLEMATIZADORA, QUESTIONAMENTOS E AVANÇOS

Myriam Nemirovsky (2001) em seu texto denominado “Evolução das perguntas, evolução das aprendizagens” esclarece o fato de que conforme as aprendizagens evoluem, também evoluem os questionamentos elaborados pelos aprendizes. Isso ocorre quando os participantes de um projeto de formação como este, objeto deste trabalho investigativo, colocam em questão suas próprias hipóteses – ou seja, quando suas concepções são diferentes das defendidas na formação e, portanto, existe a necessidade de converter em objeto de análise posições defendidas anteriormente. Considerando que tomamos como referência o processo de formação contínua, em que os sujeitos são profissionais em exercício, essas hipóteses têm relação com a tomada de decisões que caracterizam a forma de encarar a prática gestora desses profissionais.

Concordamos com Nemirovsky (2001, p. 2) quando afirma a importância do tempo no processo de formação. Assim:

[...] a variável tempo desempenha um papel decisivo no processo de aprendizagem. Embora cada sujeito, em função de diversos fatores, necessite de um tempo maior ou menor para avançar em seu processo de aprendizagem, poderíamos dizer que são processos que sempre exigem períodos de médio e de longo prazo – e inclusive deveríamos precisar que é necessário no mínimo um ano de trabalho para começar a

notar certos avanços entre os participantes do grupo com menor grau de dificuldade para modificar seu ponto de vista [...].

O fato de termos iniciado o planejamento conjunto do projeto de formação em 2013, em encontros que já tinham a finalidade explicitada de constituir um espaço de formação continuada de educadores, com o propósito de analisar as possibilidades e limites de vivências democráticas no processo de formação, como um indicador de qualidade no cotidiano das equipes de gestores escolares, permitiu-nos que, ao longo desses dois anos, ocorressem situações em que o nível de reflexão e tensionamentos entre os sujeitos do processo de aprendizagem fosse de ampliação e revisão de conceitos pré-existentes.

Para esclarecer porque identificamos a existência de um processo evolutivo nos conhecimentos e ampliação das concepções dos gestores escolares que participam deste espaço formativo, é importante informar que no início deste processo de formação, os gestores faziam poucas perguntas, inclusive, não se constituíam exceções aqueles que declaravam não ter dúvidas quando incitados a expô-las. Muitas vezes, quando eram solicitados a responder algum questionamento, não tinham dúvidas de responder, mesmo que com base em argumentos referendados em práticas consubstanciadas no cotidiano e sem que colocassem à prova concepções cristalizadas.

Após os dois anos vivenciados com a formação pautada em textos que são referência na área da administração escolar e em procedimentos metodológicos que priorizam o diálogo e a problematização, podemos identificar avanço significativo nas formas de pensar a educação, o cotidiano da escola e as práticas gestoras que realizam nas escolas em que atuam.

Para melhor exemplificar o que estamos afirmando, convém relatar o desenvolvimento do trabalho após o encontro que realizamos no final de um módulo, que teve como tema central de estudos os “fundamentos da gestão escolar e a gestão democrática”, e como suporte teórico para reflexão o livro de Paro (2001) “Gestão Democrática da escola pública”. Após a leitura do livro e o estudo em grupos de cada um dos capítulos, solicitamos que pensassem em questões que gostariam de colocar para subsidiarem as nossas problematizações e fazerem avançar as nossas concepções sobre a gestão democrática. Desse exercício reflexivo, resultaram 12 (doze) questões que organizamos em 03 (três) categorias de

análise, que vão de um nível cognitivo de complexidade relativa, centrado em questões procedimentais, para um nível de complexidade que envolve a capacidade de reflexão sobre conceitos e a réplica a esses conceitos. Com a intenção de tornar a análise mais didática, assim denominamos os níveis: Nível I – “Questões procedimentais que envolvem conceitos”; Nível II – “Questões conceituais”; Nível III – “Questões de reflexão e réplica”.

Questões de Nível III – “Questões de reflexão e réplica”

Fazendo um paralelo com os estudos de Rojo (2002), as questões que, para nós, são formuladas envolvendo “reflexão e réplica” são aquelas em que, quem questiona se coloca de forma crítica e problematizadora em relação a um discurso (texto) ou a uma ideia. Isso ocorre porque o sujeito questionador possui múltiplos discursos já incorporados anteriormente (conhecimento prévio), e que dão sentido a esse novo discurso (posterior). A interação significativa entre os conhecimentos já existentes e a novidade do conhecimento que ainda não foi assimilado, mas que é instigador de novas descobertas, vai oportunizar a ampliação das capacidades sobre o tema em estudo, e é essa atitude dialógica que possibilita a reflexão e a réplica sobre o discurso ou a ideia do outro, gerando novos discursos e novos entendimentos.

Entendemos que para pensar questões que incluam “reflexão e réplica”, tanto sobre as ideias e o pensamento de outro sujeito, como sobre o seu próprio pensamento e/ou sobre a sua prática, é preciso que o questionador reflita anteriormente sobre: Quem é o outro que explicitou tal ideia? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve ou pensa? Com que finalidade? Que lugar social e que ideologias ele supõe que o seu interlocutor ocupa e assume? Como ele trata seus temas? Positivamente? Negativamente? Sem isso, a compreensão do discurso do outro fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma compreensão crítica e cidadã. Sem isso, o sujeito não dialoga com o pensamento do outro, mas fica subordinado a ele.

Das 12 (doze) questões elaboradas pelos gestores participantes do projeto de formação, 6 (seis), ou seja, cinquenta por cento foram formuladas atendendo às características acima descritas como sendo de “reflexão e réplica”. Transcrevemos a seguir essas questões, como foram registradas pelos gestores, mas com grifo nosso para destacar as características de “reflexão e réplica”:

1. A **participação da comunidade** na escola. Ela é **desejável**? De **que participação** estamos falando?
2. **Qual é de fato a relação** entre a **democracia** e a **qualidade** de ensino?
3. Escola pública como **negação do direito à educação**. O autor fala que isso **se deve** também à **falta de participação** e de um sistema de **avaliação** que faça um diagnóstico real. **Concordamos?** Que participação e **que avaliação seriam reais, possíveis** e necessárias?
4. Esse **modelo sugerido pelo autor** seria democrático? A **eleição garantiria a democracia** na escola?
5. **Qual é a especificidade/natureza** do trabalho pedagógico? Não seria preciso **pensar a partir do “chão da escola”** e **não apenas a partir da visão marxista** do autor?
6. Qual a relação da **gestão democrática utópica** (PARO, 2001) em **contraposição aos argumentos utilizados por** Silva Júnior (2002) em seu texto “O espaço da Administração no tempo da gestão”?

Ao questionarem o discurso altamente defendido nas instâncias acadêmicas e na mídia em geral, no que diz respeito à importância da participação da comunidade no espaço escolar, os gestores argumentaram que apesar do ideário da gestão democrática estar sendo muito difundido, não existem evidências que isso realmente vai qualificar e trazer melhorias para a escola. Argumentam que, ao pensar teoricamente, pode-se dizer que a questão da gestão democrática e da participação aparece na legislação e é um desdobramento de uma luta da sociedade civil, mas pode não ser um desejo real da comunidade escolar.

No que diz respeito à possibilidade da gestão democrática garantir a qualificação do ensino oferecido, alguns gestores argumentam que o aprendizado resultante das vivências democráticas é a própria constituição de sujeitos democráticos e que a qualidade do ensino abrange esta perspectiva, mas é mais ampla que ela. Como declara Dourado (2001, p. 79):

A gestão democrática é entendida como um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

No início, uma contradição era explícita no discurso dos gestores. Diziam que os pais não participavam da escola e que era preciso “pegá-los a laço” quando havia a necessidade de participação desse segmento, para atendimento de questões legais e burocráticas. No mesmo momento, argumentavam que os pais davam trabalho ao comparecerem à escola quando solicitados. Ao serem questionados se os pais “não participavam” ou “davam trabalho”, o conflito ficava evidente. Na etapa atual que estamos vivenciando nos encontros de formação, os gestores já conseguem responder de forma unânime que há espaços reais de participação da comunidade na vida escolar.

O questionamento feito pelos gestores sobre a relação entre a gestão democrática e a qualidade do ensino oferecido nas escolas foi amplamente debatido e a réplica que foi feita por parte dos próprios questionadores é a seguinte: “se a qualidade do ensino é medida por índices pré determinados por órgãos externos à escola, como a sua gestão pode ser democrática?”

Questões de Nível II – “Questões conceituais”

Estamos denominando de “Questões conceituais” aquelas que demandam a compreensão de determinado conceito. O conceito é considerado um instrumento do conhecimento, através dele é possível desenvolver uma compreensão do objeto no seu sentido mais pleno. Os conceitos fazem parte da construção do pensamento. Quando o sujeito constrói um conhecimento de natureza conceitual, ele aprende a discernir os contextos, as ideias e os fatos. Assumimos o pressuposto que a dúvida e os questionamentos é que estimulam a descoberta do conhecimento conceitual, gerando novas dúvidas e possibilitando novas descobertas. As questões que foram elaboradas pelos gestores e que demandam capacidades de natureza conceitual foram apenas três, e estão registradas a seguir: 1) O que é democracia escolar?; 2) Qual o caráter político da escola pública hoje?; 3) O que é participação na escola?.

A primeira das questões conceituais acima elencadas, ao ser debatida pelos gestores, evidenciou suas preocupações com o fato de que talvez a democracia não seja algo inerente à escola. Pelo menos, não uma democracia pensada sem considerar as especificidades do espaço escolar. Esse questionamento demonstra que, nesse momento da formação, os gestores sentem-se dispostos a questionar conceitos assumidos e naturalizados no espaço educacional.

A discussão realizada sobre o “caráter político da escola pública” e da “participação na escola” demonstrou a intenção de explicitar o conceito de o que seria a “política” no âmbito escolar, para que fossem “minimizadas as incompreensões ingênuas e as associações indevidas desse termo.” (PARENTE, PEREZ, MATTOS, 2011, p. 16). As indagações ocorreram na direção do que afirma Demo (2002, p. 11-12):

Ser político é aquele que sabe planejar e planejar-se, fazer e fazer-se oportunidade, constituir-se sujeito e reconstituir-se de modo permanente [...] Não é apenas travar a batalha, para logo descansar. Ao contrário, é estar sempre no meio dela [...] O animal político está sempre em marcha, porque a autonomia não é situação dada e muito menos completa, mas processo interminável e intrinsecamente periclitante.

A necessidade de assumir a educação como ato intrinsecamente político (FREIRE, 1977) com vistas à obtenção da autonomia, que não pode ser doada e nem mesmo decretada, mas conquistada por sujeitos políticos em busca de sua emancipação, ficou evidenciada nas discussões realizadas. Ao explicitar essa necessidade, ficou a consciência da importância da “participação na escola”, pois, esse é um processo que precisa ser assumido com a consciência de que a política não se exerce no vazio, mas sim na interação entre sujeitos que se assumem como seres políticos engajados, e isso é uma conquista conjunta e diária e que exige disposição constante.

Questões de Nível I – “Questões procedimentais” (que envolvem conceitos)

Os três questionamentos que envolvem conteúdos procedimentais e que foram levantados pelos gestores, são os seguintes: 1) Como incutir essa consciência (da participação) em todos?; 2) Como constituir uma cultura de participação na escola?; 3) Qual a condicionante principal da dificuldade de participação (ou não) da comunidade na sua escola (material, institucional, político-social, ideológica)?.

Ao classificar estas três indagações na categoria de análise das denominadas “questões procedimentais” temos claro que pensar os “procedimentos” desvinculados dos conhecimentos de natureza conceitual, seria uma valorização do pragmatismo em detrimento da reflexão e da práxis. Tendo como referência as contribuições de Zabala (1998, p. 43), entendemos que os questionamentos que envolvem os procedimentos estão voltados para a necessidade de saber realizar

“um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo.” Ao indagar “como incutir” e “como construir”, os gestores pretendiam obter uma resposta que indicasse um caminho certo para alcançar o objetivo de implementar uma cultura avaliativa nas suas escolas. No entanto, é preciso esclarecer que entendemos que “o único efeito prático de um saber teórico é dar a conhecer, e não o permitir fazer” (MAGLAIVE, 1990, apud CANÁRIO, 1996, p. 146) e que pretendemos a “ruptura com a ideia da existência de um one Best way” (CANÁRIO, 1996, p. 146), tanto para os encaminhamentos de pesquisa, como para nossos procedimentos metodológicos no projeto de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos a escrita deste texto, anunciamos que tínhamos o objetivo de analisar as possibilidades e os limites de construção de vivências democráticas na gestão escolar, a partir de processo de formação de educadores baseado no diálogo e na problematização. As reflexões que trouxemos neste trabalho integram as preocupações comuns dos autores que desenvolvem, desde 2013, um projeto de aprendizagem conjunta com gestores da rede estadual de ensino na região de Marília/SP.

Quando relatamos o nosso percurso na construção do projeto de formação de gestores escolares a partir de uma proposta encaminhada ao Programa Núcleo de Ensino/Unesp, abordamos os contextos e propósitos que motivaram a implementação deste projeto e relatamos o percurso vivenciado, com os avanços e tensionamentos resultantes dessa experiência. Para isso, procedemos à análise de questões formuladas pelos gestores escolares, após dois anos de participação nesse projeto. Entendemos que a análise das questões elaboradas pelos gestores é uma referência importante, tanto sobre os possíveis avanços de natureza teórica conceitual, como sobre os procedimentos de uma prática reflexiva, que poderiam ter ocorrido influenciados pela participação nesse espaço interativo e formativo.

A opção por eleger como categoria de análise os níveis de questionamentos elaborados pelos gestores é baseada no fato de que no início do processo de formação não conseguíamos coletar questões que apresentassem uma postura de réplica aos textos estudados. Havia sempre um posicionamento de concordância à argumentação do autor, mesmo quando eram disponibilizados textos de autores com referenciais teóricos divergentes.

O fato de a maioria das questões elencadas pelos gestores serem agora de nível III, ou seja, apresentarem na sua elaboração elementos constituintes de uma réplica reflexiva ao que estava sendo proposto no texto de referência, demonstra que ocorreu um avanço conceitual e, nesse caso, pode haver como consequência, o estabelecimento de práticas gestoras mais reflexivas. De fato, todo ato de provocação com a finalidade de revisitar conceitos determinados e cristalizados tem como intenção justamente levar o ‘interlocutor’ a repensar tais conceitos à luz de sua própria vivência, de seu contexto e da literatura utilizada. Desse modo, todas as ações na escola que sejam guiadas por determinações externas devem ser colocadas à prova com maior clareza e questionamentos dos próprios gestores e toda a comunidade a fim de rever suas posições e conhecimentos e redefinir caminhos mais coerentes com sua realidade.

Pelo que compartilhamos na elaboração deste trabalho e, principalmente pelas experiências oportunizadas no diálogo com os gestores, é possível afirmarmos que o processo vivenciado indica reais e talvez novas possibilidades de construção de práticas escolares democráticas, que contribuam com a constituição de sujeitos também democráticos, ocorrendo processualmente, conjuntamente e em perspectiva, delineando a democracia a partir de ações e posições de todos os sujeitos.

A qualificação das ações e das posturas, tanto dos pesquisadores, como dos gestores escolares que são sujeitos desta pesquisa se evidencia na opção feita por “aprender democracia pela prática da participação” (FREIRE, 1983, p. 117), que tem resultado no estabelecimento de uma práxis educacional baseada, sobretudo, no pensar coletivo e reflexivo.

Concluimos relembrando o que já fora dito anteriormente (ABDIAN; HERNANDES, 2012, p. 160): “ensinar exige saber escutar” (FREIRE, 1983, p. 127), pesquisar nos proporciona “a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1997, p. 85) e, fundamentalmente, adquirimos “a consciência do inacabamento.” (FREIRE, 1997, p. 55).

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; HERNANDES, E. D. K. Concepções de gestão e a vivência da prática escolar democrática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*– RBPAE, Recife, v. 28, n. 1, p. 144-62, jan./abr. 2012.

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: Educ, Difel, 1976.

AZEVEDO, F. de et al. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDR on-line*, São Paulo, n. esp., p. 188-204, ago. 2006.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: _____. *O estudo da escola*. Porto: Porto, 1996.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre as escolas: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto, 1996.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DEMO, P. *Politicidade: razão humana*. Campinas: Papirus, 2002.

DOURADO, L. A. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994. v. IV.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Extensão ou comunicação*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-33, out. 2005.

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.

HERNANDES, E. D. K.; ABDIAN, G. Z. Conselhos escolares: possibilidades de vivência da escola democrática. In: LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. (Org.). *Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática*. São Carlos: EduFScar, 2013. p. 235-48.

INBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

NEMIROVSKY, M. Evolução das perguntas, evolução das aprendizagens. In: VV.AA. *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó, 2001.

NUNES, C. A. Educação, pedagogia e sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da instituição escolar no Brasil. In: ROMÃO, A. M. et al. *Leitura, história, educação: um diálogo possível*. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2005. p. 12-37.

PARENTE, C. M. D.; PEREZ, J. R. R.; MATTOS, M. J. M. V. Avaliação, monitoramento e controle social: contribuição: a pesquisa e à política educacional. In: PARENTE, C. M. D.; PARENTE, J. M. *Avaliação, política e gestão da educação*. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

_____. *Gestão democrática na escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

RIBEIRO, Q. Introdução à administração escolar. In: ANPAE. *Administração escolar*. Edição comemorativa do I Simpósio de Administração Escolar. Salvador: Anpae, 1968. p. 18-40.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo: Musa, UFJF, Inep, Comped, 2002. p. 31-52.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. *Revista Ecos*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2005.

SANFELICE, J. L. História, instituições escolares e gestores educacionais. In: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JR., W. M. de (Org.). *Estudo, pensamento e criação II*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 99-105.

SILVA JR., C. A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 199-212.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-9, 1961.

_____. Natureza e função da administração escolar. In: ANPAE. *Administração escolar*. Edição comemorativa do I Simpósio de Administração Escolar. Salvador: Anpae, 1968. p. 9-17.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

7

PROJETO “DOCÊNCIA E SARESP: AÇÃO, LEITURA E FORMAÇÃO” – AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Alberto Albuquerque Gomes
Renata Junqueira de Souza
Gislene Aparecida da Silva Barbosa
Silvana Ferreira de Souza Balsan
Gabriele Goes da Silva

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Este artigo apresenta uma prática de formação de professores leitores desenvolvida com dezessete alfabetizadores de uma escola municipal em Presidente Prudente – SP. Trata-se de uma síntese das ações desencadeadas no Projeto “Docência e Saresp: ação, leitura e formação”, realizado no ano de 2014, pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente, com financiamento da Pró-reitoria de Graduação da Unesp (Prograd). O objetivo deste texto é o de socializar a ação formativa realizada no projeto, mostrando, brevemente, como a leitura foi tratada durante a formação continuada, com destaque para o uso das estratégias de leitura. O projeto aconteceu em uma escola municipal, durante as reuniões pedagógicas, em oito encontros, com duração de duas horas cada um. A formação foi mediada por mestres e doutores, vinculados ao CELLIJ, sob a supervisão de dois docentes da Unesp. As ações formativas realizadas envolveram o estudo de gêneros textuais indicados nos documentos sobre o Saresp. Os resultados mostram que os professores alfabetizadores envolvidos avançaram em sua capacidade de compreensão textual, alargando o conhecimento sobre os gêneros textuais e os processos de significação dos textos.

Palavras-chave: Estratégias de leitura; gêneros textuais; Saresp; formação continuada.

BREVE HISTÓRICO DO PROJETO

No ano de 2014, o Projeto “Docência e Saresp: ação, leitura e formação” foi implantado, pela primeira vez, na Escola Municipal Dr. Pedro Furquim – em Presidente Prudente – SP. Com as ações desenvolvidas durante as reuniões pedagógicas da escola, os docentes da educação básica puderam estudar sobre o proces-

so de leitura de diferentes gêneros textuais, melhorando a própria capacidade de compreensão e, conseqüentemente, ampliando a oferta de atividades significativas para seus alunos.

O projeto nasceu a partir de uma necessidade apontada pelo diretor da unidade escolar, segundo o qual, havia muitos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura de diferentes gêneros textuais e também havia professores que necessitavam de ajuda para “alfabetizar letrando”, pois nem sempre conseguiam vincular o ensino da leitura ao uso de diferentes textos.

Pensando em agir na formação continuada de professores, porque é o docente quem vai proporcionar aos educandos condições de desenvolvimento de habilidades de leitura de textos não literários e de textos literários, e considerando também a importância de conhecer bem os gêneros textuais indicados pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp), o qual avalia anualmente o processo de aprendizagem dos alunos na escola; foi que os gestores do projeto construíram um programa de ação para atender à escola.

A gestão geral do projeto esteve com os professores da Unesp – Dr. Alberto Albuquerque Gomes e Dra. Renata Junqueira de Souza, sendo esta a docente especialista em leitura e responsável pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente.

Dezessete educadores, que atuam nos anos iniciais da escolaridade (do 1º ao 5º ano), foram alcançados e acompanhados pelos formadores e pela bolsista do Projeto, favorecendo, portanto, o vínculo entre os docentes da escola básica, a reflexão sobre as práticas cotidianas de leitura e as pesquisas desenvolvidas na universidade.

Os encontros foram realizados na escola, quinzenalmente, às segundas-feiras, por 2 horas. As aulas foram ministradas por professores formadores vinculados à Unesp, todos pertencentes ao CELLIJ, sendo eles mestres e doutores. O procedimento formativo ocorreu a partir de aulas interativas, sempre considerando o que os docentes de educação básica sabiam a respeito do gênero, destacando a função social do gênero, a forma, conteúdo e estilo, e a utilização das estratégias de leitura com atividades práticas.

O foco do trabalho esteve em procedimentos reflexivos sobre letramento, leitura e gêneros textuais, contemplando a seleção dos mesmos disponíveis em di-

ferentes suportes, como: jornais, revistas, sites da internet, etc. Além disso, houve destaque ao uso de gêneros textuais literários, cuja fonte está na literatura infantil e infanto-juvenil.

Na referida escola, a avaliação dos professores foi bastante positiva, ao longo e ao final do projeto, revelando que o estudo das estratégias de leitura aplicado aos textos indicados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp) contribuiu bastante no processo de formação continuada, haja vista relatos de aprendizagem quanto aos elementos que compõem a materialidade dos gêneros de texto, bem como à função social dos textos e às condições que favorecem o uso do conhecimento prévio do leitor para sustentação das capacidades de ler.

Os gêneros textuais prioritários, com base nas Matrizes de Referência do Saresp (2009) foram: histórias em quadrinhos, regulamentos, receitas, procedimentos, instruções para jogos, cardápios, indicações escritas em embalagens, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, textos informativos de interesse curricular, curiosidades (você sabia?), notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas pessoais, bilhetes, contos tradicionais, fábulas, mitos, lendas, crônicas narrativas, novelas, letras de música e poemas.

O projeto sustentou-se na concepção de que a leitura é um processo essencial na vida de um sujeito do presente século, pois toda a sociedade se relaciona pelas leituras e construções de diferentes textos, sejam orais ou escritos. Desde uma simples ação cotidiana, como pagar uma conta mensal de energia elétrica até a elaboração e socialização de saberes acadêmicos mais complexos, a leitura se faz necessária, já que ler é um ato de construção de sentido, sem o qual não há relações humanas.

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UM POUCO DE TEORIA

O presente projeto sustentou-se em pressupostos teóricos de pesquisadores como Maria do Rosário M. Magnani (1989), Vilson J. Leffa (1996), Isabel Solé (1998), os quais tratam da Concepção Interacionista de Leitura que é aquela em que “o processo de leitura envolve vários aspectos, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido” (LEFFA, 1996, p. 1).

Um dos pontos de destaque do projeto foi a oportunidade de reflexão por parte dos professores dos anos iniciais a respeito do processo de leitura. Couberam questões como: “Qual concepção de leitura orientará seu trabalho? Como o leitor iniciante constrói seu repertório de estratégias de leitura e as utiliza? Quais preceitos teóricos ele adotará em relação às estratégias de leitura? A partir de quais tipos de textos ele ensinará a leitura e a escrita?”, ou seja, fez-se necessário então que o educador se questionasse, que definisse e optasse conscientemente aos referenciais bibliográficos que norteavam suas propostas de ensino da língua, pois tal escolha a partir daquele ponto embasaria sua prática.

Partindo dos pressupostos do Modelo Interacionista de Leitura, que se baseiam na aprendizagem da leitura por meio do processo de interação entre o leitor, a obra e o contexto no qual estão inseridos, vale apresentar que:

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998, p. 24)

Isto significa que ler não se trata apenas de uma questão cognitiva e de apropriação do sistema alfabético da língua, ou seja, de codificação e decodificação do código escrito, mas sim, de uma elaboração complexa que requer o uso de estratégias específicas que devem ser ensinadas às crianças. Segundo Isabel Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”.

Assim sendo, “de um ponto de vista Interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos” (MAGNANI, 1989, p. 34), em que o diálogo se constitui um componente primordial nessa construção porque cabe ao leitor em interação com o texto, construir-lhe o sentido, “considerando não só as informações explicitamente constituídas, como também o que é implicitamente sugerido” (KOCH, 2006, p. 11). O leitor aqui é concebido como um sujeito ativo e singular, que dará vida ao texto por meio de seus conhecimentos e das relações que estabelece com o mundo, ou seja, é através de suas experiências e do contexto social no qual está inserido que ele atribuirá significação ao que leu.

Considerando que cada pessoa é única, com experiências e origens diversas, de modo que os olhares e vozes que se cruzam no momento das leituras são desiguais o leitor, enquanto sujeito ativo e singular, que se define por sua história, experiência e fisiologia, não acata simplesmente a ideia que o escritor quis transmitir, porém atribui sentido ao que o autor escreveu, discutindo com o texto, questionando seu sentido, pois cada leitor traz conhecimentos prévios baseados em suas experiências e em seu contexto único e singular. Desta forma, é o leitor que constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o “significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Se o significado então é construído pelo leitor, ressaltamos que cada sujeito precisa desenvolver as estratégias de leitura metacognitivas, que de acordo com Owochi (2003) e Souza (SOUZA et al., 2010) são aquelas que levam o aluno a pensar sobre o pensar; que auxiliam os leitores em formação a adquirirem maior consciência sobre o processo de compreensão dos textos e, conseqüentemente, contribuem para a formação progressiva da autonomia do leitor.

Embora a atividade de natureza metacognitiva seja individual, é possível propor práticas, a partir da experiência com diversos tipos de texto, que desenvolvam e aprimorem esses procedimentos, familiarizando o aluno com as estratégias, pois,

[...] se os leitores proficientes são capazes de descrever suas próprias estratégias, então há pelo menos a possibilidade de se ensinar essas estratégias aos leitores que não as possuem embora a atividade de natureza metacognitiva seja individual é possível propor práticas, a partir da experiência com diversos tipos de texto, que desenvolvam e aprimorem estas estratégias familiarizando o aluno com as mesmas. (LEFFA, 1996, p. 53)

Os estudantes precisam entender quais estratégias eles possuem e ter noção sobre quais delas são as mais adequadas para utilizar naquele momento específico do ato de ler. Além disso, faz-se necessário que os alunos percebam que eles “diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 39).

Desta forma, uma estratégia de leitura é o emprego de esquemas ou procedimentos, por um leitor, para obter, avaliar e se servir de uma informação presente no texto. Assim sendo, devemos perceber que cada leitor tem seus conhecimentos “e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro leitor o que implica aceitar uma pluralidade de leituras e sentidos em relação a um mesmo texto” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 21).

Souza et al. (2010), baseada nos estudos de Harvey e Goudvis (2000) apontam que bons leitores utilizam as seguintes estratégias: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Foram estas estratégias trabalhadas com os professores ao longo de toda ação formativa do projeto “Docência e Saresp: ação, leitura e formação”.

A autora Renata Junqueira de Souza (SOUZA et al., 2010) define a estratégia de conhecimento prévio como a estratégia “guarda-chuva”, pois o leitor ativa os conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido a todo momento. O fato de o leitor ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura e resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e do que se trata a narrativa. Todas as hipóteses levantadas pelo leitor iniciam o processo de compreensão dos significados do texto e serão confirmadas ou não durante a leitura do livro.

As outras estratégias propostas por Souza et al. (2010) são:

- **Conexão:** o leitor faz conexões entre o conhecimento que ele já possui e o que está lendo, ou seja, relembra e relaciona fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de outras situações que estão ocorrendo no mundo, em seu país ou sua cidade, ajudando assim a compreender melhor o texto em questão.
- **Inferência:** é o processo que permite ao leitor perceber as informações que não estão explícitas no texto. Uma inferência é a leitura implícita realizada no ato de ler, o que permite entender e compreender o texto.
- **Visualização:** é o processo que o leitor faz ao criar ilustrações em sua mente em relação à leitura das palavras presentes no texto.
- **Questionamento:** O leitor faz perguntas ao texto para compreender o enredo da história; pode ainda fazer perguntas ao autor e a si mesmo.
- **Sumarização:** O leitor sintetiza aquilo que leu.

- Síntese: A síntese ocorre quando o leitor articula o texto lido às suas impressões pessoais, reorganizando-as internamente a partir de suas experiências e vivências.

Assim, “a criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária.” (SOUZA et al., 2010, p. 54) e por isso é importante que a escola assuma esse papel pois, “trabalhar com as estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto” (SOUZA et al., 2010, p. 108).

Além de usar as Estratégias de Leitura, a escola deve ainda se preocupar com o *Letramento* do aluno (SOARES, 2002), porque mais do que ser capaz de decodificar elementos gráficos, o cidadão do presente século tem de ser capaz de interagir com a língua, utilizando a linguagem para o sucesso nas relações sociais, sendo capaz também de se expressar bem, ouvir o outro e utilizar o conhecimento de mundo e o da organização dos textos para compreender as distintas situações a que se expõe e interagir com elas, construindo sentidos e ressignificando a vida.

Para Soares (2002, p. 48), ler é “um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum”. Assim, cabe à escola realizar ações capazes de desenvolver leitores, ou seja, sujeitos que saibam ler nas mais variadas situações e os mais variados textos que circulam socialmente.

Segundo Soares (2002, p. 72), o *Letramento* “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Neste sentido, Soares (2002) propõe uma distinção entre Alfabetização e Letramento, explicando que aprender simplesmente a ler e a escrever auxilia na redução dos índices de analfabetismo no Brasil, mas não garante o desenvolvimento de um sujeito capaz de promover o desenvolvimento social, cultural, econômico e político do país, porque tais ações dependem de uma compreensão dos textos (sobretudo, da vida), que pode motivar um engajamento social. É preciso, por exemplo, mais que estabelecimentos de correspondência entre grafemas e fonemas, é necessário cultivar e exercer diferentes práticas sociais que utilizem a leitura e a escrita.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio. (SOARES, 2002, p. 45-46)

Embora proponha a distinção entre Alfabetização “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (p. 47) e Letramento “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, (p. 47), Soares (2002) defende que alfabetizar e letrar não podem se separar, pois o ideal seria “alfabetizar letrando”, isto é, garantir que a aprendizagem da leitura e a da escrita aconteçam no contexto de práticas sociais de leitura e escrita, de forma que o sujeito se tornasse, ao mesmo tempo, “alfabetizado e letrado”.

Por outro lado, os resultados de avaliações da aprendizagem dos alunos, como os do Saresp, revelam que a leitura ainda não está bem desenvolvida em grande parte dos estudantes que terminam o 5º ano do ensino fundamental. As Matrizes de Referência do Saresp (2009) destacam que a prova de Língua Portuguesa (leitura) é sempre organizada em dois eixos: leitura de gêneros textuais não literários e leitura de gêneros textuais literários. De acordo com dados do Saresp 2012, dos 201 mil alunos de 5º ano das redes municipais paulistas que aderiram ao sistema de avaliação, 50,1% deles não conseguiram atingir nível adequado de rendimento na prova de Língua Portuguesa (leitura), ou seja, aproximadamente 100 mil alunos de 5º ano não foram capazes de demonstrar domínio pleno dos conteúdos, habilidades e competências relacionados à leitura em língua materna para o ano escolar em que estavam matriculados na ocasião da prova.

Sendo assim, o Projeto “Docência e Saresp: ação, leitura e formação”, desenvolvido pelo CELLIJ, ofereceu a formação continuada aos educadores, acreditando que eles proporcionariam aos estudantes condições de desenvolver habilidades de leitura de textos não literários e de textos literários.

Diferentes materiais didáticos contemporâneos destacam a importância de se trabalhar os gêneros textuais, o qual é visto como uma ferramenta que facilita a interação entre os interlocutores. Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos apenas uma forma linguística,

mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Os gêneros, portanto, servem para organizar o processo didático, porque o professor não vai contar apenas com o texto, com tipologia ou com narrar ou relatar, mas vai pensar na função social do texto, na forma que este assume, no conteúdo que essa mensagem geralmente carrega como esse texto usa a língua portuguesa. Esse conhecimento facilitará o trabalho docente pois ele vai ensinar o aluno a pensar dentro de contextos sociais de utilização.

As ações de formação continuada oferecidas aos educadores tiveram o intuito de proporcionar momentos de prática reflexiva, a fim de repercutir em melhorias da aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais da escolaridade básica, ampliando a sua capacidade leitora.

OFICINAS NA ESCOLA: AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E OS PROFESSORES

Conforme mencionado anteriormente, foram estudados alguns gêneros textuais, com base nas Matrizes de Referência do Saresp (2009) e também nas estratégias de leitura. O Saresp se evidencia por ser uma avaliação que impacta todo o estado de São Paulo e por delimitar alguns gêneros, apresentando-os como importantes diante das atuais exigências da sociedade. Já as estratégias de leitura possibilitam ao leitor, enquanto lê, ativar explicitamente o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências e o seu conhecimento sobre o mundo e o texto (SOUZA et al., 2010).

Visando atingir os objetivos do nosso projeto de formação docente, na escola, durante o projeto, foram realizadas oito oficinas nas reuniões pedagógicas. A seguir faremos uma breve descrição de cada oficina proposta aos professores participantes da referida pesquisa.

No primeiro encontro, realizado no dia 05 de maio de 2014, o projeto foi apresentado aos professores, que ajudaram a decidir quais gêneros textuais seriam trabalhados em cada oficina, sendo eles; poema, notícia, história em quadrinhos, folhetos de informação e indicações escritas em embalagens, fábulas e contos tradicionais. Também nesta data, foi apresentada a metodologia que seria utilizada e as datas possíveis para que não houvesse confronto com o calendário pedagógico. Houve também uma atividade diagnóstica de leitura, para aferir como os professores da escola realizavam o processo de compreensão dos textos.

No dia 02 de junho, ocorreu a segunda reunião, no qual apresentamos as estratégias de leitura e os gêneros textuais. Durante o encontro, a formadora ofereceu uma ampla explicação sobre a importância de compreender qual a função dos gêneros, a sua forma, seu estilo e seu conteúdo temático, explanou ainda sobre o que é texto, linguagem e leitura. Também apresentou as estratégias como uma importante ferramenta para compreensão da leitura propondo atividades que poderiam ser utilizadas em sala de aula. Os docentes participaram do encontro e demonstraram interesse pelos conceitos envolvendo o processo de leitura compreensiva.

No dia 04 de agosto de 2014, desenvolveu-se o terceiro encontro, no qual o formador discutiu sobre o gênero poema, apresentou sua função, sua circulação social e seus aspectos. Trabalhou alguns poemas utilizando as estratégias de leitura com os docentes para que eles compreendessem a maneira de usar as estratégias e assim as utilizar com os estudantes. Sanou as dúvidas dos professores com relação a diferenciar o poema de poesia. No decorrer da aula, o grupo comparou o que já sabia ao conhecimento novo, sendo que os integrantes destacaram que estavam satisfeitos, pois a oficina colaborou muito com sua formação.

O gênero notícia foi focado no dia 18 de agosto, por dois formadores. No decorrer do encontro, os docentes apresentaram as dificuldades que encontravam em sala para trabalhar com esse determinado gênero, e conforme elencavam suas dificuldades os formadores ofereciam soluções. Além disso, os Pós Graduandos apresentaram atividades que podiam ser utilizadas em sala de aula visando que as crianças mantivessem contato e compreendessem o suporte. Os formadores fizeram uma oficina dinâmica, destacando a circulação social e a função desse gênero.

No dia 1º de setembro, foi abordado o gênero histórias em quadrinhos. Os formadores, em um primeiro momento, pediram aos docentes que comentassem sobre o contato que tinham com esse gênero; em seguida, apresentaram os aspectos das H.Q., sua estrutura, onde esse tipo de gênero circula e sua função. Analisaram com os professores como o Saresp aborda esse gênero, colaborando na compreensão das dificuldades de seus alunos. Desta forma, os formadores contextualizaram as H.Qs de uma forma que pudessem ser estudadas em sala de aula, uma vez que, grande parte dos docentes não teve contato com esse gênero no decorrer de sua vida.

Os gêneros folhetos de informação e indicações escritas em embalagens foram trabalhados no dia 15 de setembro. As formadoras prepararam uma aula dinâmica: propuseram atividades possíveis de serem desempenhadas com os alunos; apresentaram uma síntese sobre o que é cada um dos gêneros, sobre sua estrutura e a importância de saber como trabalhá-los em sala de aula.

O encontro do dia 20 de outubro abordou o gênero fábulas. A formadora iniciou explicando a origem das fábulas, quais são as características do gênero e sua estrutura. Os docentes participaram da oficina perguntando e também contando suas experiências e dificuldades em sala de aula. O pesquisador-formador explicou a importância de se utilizar as estratégias de leitura, pois elas permitem que as crianças planejem e tenham controle sobre o processo de significação do texto. Também propôs leitura de algumas fábulas e atividades para serem realizadas no cotidiano escolar.

O último encontro aconteceu no dia 03 de novembro. Os docentes participaram de uma oficina sobre contos de fadas, na qual foram abordadas as estratégias de leitura e os textos narrativos. Foi apresentada, detalhadamente, a estrutura narrativa do conto e a importância de explicar sobre a mesma aos alunos, pois é a partir desse conhecimento que a criança conseguirá analisar e escrever uma narrativa. Também foram aplicadas as estratégias de leitura ao gênero textual contos de fadas. As atividades ocasionaram muito interesse por parte dos professores, que compartilharam suas dúvidas e vivências. Por fim, foi entregue, assim como no primeiro encontro, uma atividade com questões objetivas para aferir a capacidade de leitura dos docentes envolvidos na referida pesquisa.

A primeira avaliação de leitura, aplicada no encontro inicial, evidenciou que os docentes já utilizavam a estratégia de leitura de conexão. Por outro lado, 77% educadores erraram a questão 19 demonstrando pouca familiaridade com a estratégia de inferência.

Já a avaliação de leitura, aplicada no último encontro, demonstrou um avanço por parte dos docentes, uma vez que as questões que abordavam as estratégias menos utilizadas no momento anterior, ou seja, a inferência e o questionamento ao texto foram dominadas, pois 100% das docentes demonstraram um avanço no processo de leitura após as formações.

Segundo as docentes, a formação colaborou para a compreensão de texto e para a aprendizagem sobre as estratégias de leitura em sala de aula:

Refletir mais sobre os textos dos livros didáticos e a minha prática pedagógica. (Professora 1)

Refletir sobre as ações pedagógicas. (Professora 2)

Aprofundei sobre as conexões (adorei!), diferenciar poesia e poema (foi marcante) e detalhamento da estrutura do texto narrativo. (Professora 4)

Como compreender um texto e retomada das estratégias de leitura. (Professora 7)

Tal resultado confirma a relevância da formação continuada, pois a partir dos encontros e estudos, os docentes envolvidos puderam avançar em seu domínio sobre as estratégias de leitura e dos gêneros textuais. A partir deste fato podemos afirmar que quando o professor discute e reflete sobre sua própria aprendizagem, há mais chance das aulas se tornarem mais significativas para os alunos.

Vale ressaltar que os educadores dos anos iniciais foram encorajados e orientados na realização de atividades que pudessem agregar os conteúdos constantes no plano de aula de cada um deles aos textos reais de circulação social. Assim, muitas atividades foram construídas durante a formação continuada, a fim de que pudessem ser propostas às crianças, pelos próprios professores, nas salas de aula.

POEMAS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Uma das oficinas desenvolvidas no projeto foi a que trabalhou com o gênero textual poema, sobre a qual estarão considerações que evidenciem a vinculação entre o gênero em foco e as estratégias de leitura. Para ir além da descrição das oficinas acima, selecionamos o encontro realizado sobre os poemas para descrevê-lo mais detalhadamente, pois o mesmo foi muito bem avaliado pelos professores, que destacaram a importância do trabalho com textos literários; além de mencionarem que aprenderam muito sobre a busca de sentidos “escondidos” no texto, não apenas daquilo que está explícito.

Aprofundei sobre as conexões (adorei!), diferenciar poesia e poema (foi marcante) e detalhamento da estrutura do texto narrativo.¹ (Professora 4)

1 Dados retirados do questionário escrito respondido pelas professoras no dia 03/11/2014.

Aprofundamento, diferença entre poesia e poema, diferença entre compreensão e interpretação e estruturas do texto narrativo. (Professora 3)

De acordo com (SOUZA et al., 2010) e Solé (1998) a compreensão de um texto não se dá apenas ao final do ato de ler, mas também durante a leitura. Assim, as aulas de leitura podem, intencionalmente, levar o aluno a pensar, a estabelecer um processo metacognitivo a serviço da significação. Neste sentido, a oficina de poemas foi construída com diferentes exemplares do gênero textual, a fim de proporcionar aos professores a oportunidade de vivenciarem as diferentes estratégias, sendo capazes de perceber o movimento do pensar e a construção do sentido entre o texto e o leitor.

A primeira estratégia trabalhada foi a conexão – que envolve, segundo Souza (SOUZA et al., 2010), usar tudo o que o leitor sabe para entender o texto lido. Ainda de acordo com a autora há três tipos de conexão: a) texto-texto: relacionar eventos, ideias, informações do texto com outros textos já lidos; b) texto-leitor: relacionar eventos, ideias, informações do texto com vivências do leitor; c) texto-mundo: relacionar eventos, ideias, informações do texto com acontecimentos do mundo. Para tanto, é sempre necessário ativar o conhecimento prévio – levantar o que o leitor conhece sobre o tema, o gênero textual, o autor do texto. Uma das atividades foi a leitura do poema “Quadrilha da sujeira”, de Ricardo Azevedo, cujo objetivo era questionar os docentes sobre o sentido do poema, bem como a respeito das relações que tal texto estabelece com outro texto famoso, considerando o nome dos personagens, como: João, Teresa, Raimundo, Maria, Joaquim, Lili, J. Pinto Fernandes. Uma professora disse que se lembrava de outro texto que citava esses nomes, e também falou de uma música sobre o mesmo contexto, demonstrando aqui o uso da estratégia de conexão.

Após um debate, o grupo recebeu o poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, e percebeu o quanto o poema de Ricardo Azevedo se sustenta no de Drummond, construindo uma crítica ao descaso com a limpeza e o meio ambiente. Portanto, o grupo de docentes percebeu o quanto a ampliação de repertórios de leitura é importante para que os alunos sejam capazes de fazer conexões, já que conhecer mais textos vai sempre ampliar o conhecimento e a capacidade de estabelecer relações de sentido.

A segunda estratégia trabalhada foi a da visualização, a qual, segundo a autora já citada (SOUZA et al., 2010) implica em inferir significados através de ima-

gens mentais, pensar, por exemplo, nas características das personagens, nas cores, nas formas etc. A visualização é importante, porque permite ao leitor imaginar a cena que lê, estabelecer relações de sequência, construir ideias capazes de dar uma lógica ao texto. Um dos poemas trabalhado foi “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, o qual descreve um cenário tranquilo, dos saudosos tempos de infância, marcado por elementos da natureza, como: flores, bananeiras, laranjeiras, céu azul, noite estralada; além dos carinhos de figuras femininas, como a mãe e a irmã. Os docentes perceberam que a construção de uma imagem pode ser mais bem definida quando discentes, mesmo não alfabetizados (como o caso de estudantes do 1º ano do ensino fundamental), conseguem por meio de ilustração retratar o que viram na história lida (no caso, pelo educador). Uma professora destacou o quanto considerava importante selecionar poemas bem descritivos, porque estes ajudariam a criar imagens e a incentivar os alunos a desenharem.

A estratégia de questionamento foi a terceira a ser estudada durante a oficina. Para Souza (SOUZA et al., 2010), trata-se de fazer perguntas ao texto em busca da descoberta de informações que estão bem aparentes e fáceis de encontrar no documento (questões magras) ou que podem ser compreendidas com uma observação mais atenta ao escrito (questões gordas), comparando informações, por exemplo. Para isso, foi utilizado o poema “Estão batendo na porta”, de Ricardo Azevedo, que apresenta uma sucessão de homens-tipo que vão chegando para uma reunião, tais como: homem sério, homem culto, homem belo, homem pobre, homem sábio etc. Cada um destes personagens traz características próprias, tanto físicas quanto psicológicas, as quais permitem identificar a construção social dos papéis, mediante as ações adotadas por cada um deles. O grupo de docentes construiu perguntas que poderiam ser utilizadas com as crianças dos anos iniciais, questionando sobre os personagens do poema. Além disso, o poema tem na última estrofe um desafio ao leitor, porque propõe que este pense em qual convidado ainda falta chegar, assim, ajuda também no processo de questionamento, já que será preciso rever todo texto e considerar que homem-tipo ainda não foi citado.

Considerando que a estratégia de inferência (SOUZA et al., 2010) envolve questionar o que é lido para tirar conclusões, fazer previsões, antecipar ações, refletir sobre a leitura. Os professores estudaram o poema “A onda”, de Manuel Bandeira, o qual é composto pela repetição de vocábulos como: onda, anda, aonde, ainda. Com base no texto, mencionaram a importância da sonoridade, da dis-

posição dos versos na página, da escolha das palavras, etc. Notaram que é possível concluir que o poema desenha no papel o movimento de uma onda; reproduz, na oralidade, o som do mar. Desta forma, o grupo fez diversas perguntas sobre o que é inferir, como identificar a inferência nas atividades dos estudantes e, especialmente, percebeu que, em se tratando de literatura, não há apenas uma inferência possível, já que a plurissignificação é uma característica literária.

A quinta estratégia foi a de sumarização, que implica em aprender a buscar a importância das informações no texto, a essência do texto (SOUZA et al., 2010). O poema “Dorme ruazinha”, de Mário Quintana, foi utilizado para isso. Os docentes perceberam o quanto a relação substantivo-verbo / sujeito-predicado é capaz de indicar as palavras-chave, bem como a ideia essencial de cada estrofe. Perceberam também o valor da pontuação, que no caso, é o uso das reticências, criando o efeito de mistério, de noite silenciosa e longa. Sugeriram que, em sala de aula, podem solicitar aos alunos para que grifassem as ideias-chave dos textos, para aprenderem a sumarizar.

A sexta e última estratégia trabalhada na oficina de poemas, foi a da “síntese” – que envolve o resumir, recontar, parafrasear o texto, acrescentando também a visão particular sobre o material lido. Utilizamos o poema “Havia um menino”, de Fernando Pessoa, pois o texto apresenta um personagem de cabelo cacheado que teria “um caracol” no cabelo, ou seja, um duplo sentido assumido pelo vocábulo que faz pensar no animalzinho caracol e no cabelo cacheado. Os professores propuseram que os educandos recontassem a história e criassem novas versões para o texto, acrescentando também atividades de escrita, com relação entre o corpo do personagem e animais (pinta na face – que pode ser comparada a uma formiga, por exemplo).

CONCLUSÃO

O projeto “Docência e Saresp: ação, leitura e formação” trouxe oportunidades de formação continuada aos dezessete educadores atuantes na escola municipal envolvida, pois todos estudaram diferentes gêneros textuais e perceberam o quanto as estratégias de leitura ajudam a compreender os sentidos dos textos.

As oficinas ministradas envolveram diferentes dinâmicas, no entanto, todas elas zelaram pela oferta de diversos exemplares do gênero textual em estudo, a fim de vivenciar com o professor (na prática) o que se espera que ele faça em sala

de aula, garantindo a reflexão, os conceitos teóricos e a liberdade de planejar ações que, efetivamente, sejam viáveis no interior escolar.

Diante dos questionários respondidos pelos professores, no primeiro e no último encontro, ficou claro que o grupo avançou em capacidades de leitura, porque avaliando, não apenas o que as docentes registraram nas provas, mas também em suas falas, a formação propôs uma prática reflexiva a elas, uma vez que foi possível aprofundar assuntos que não dominavam, relembrar práticas já esquecidas, aprender mais com as experiências dos formadores. Isto evidencia o quanto as estratégias de leitura são procedimentos fundamentais no cotidiano das escolas, nas aulas de leitura e nas práticas sociais de uso da língua escrita.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. Meus oito anos. In: BRAGA, R. (Org.). *Melhores poemas de Casimiro de Abreu*. 2. ed. São Paulo: Global, 2000. p. 27.

ANDRADE, C. D. Quadrilha. In: LAGO, A. (Org.). *Menino Drummond*. Ilustrações de Angela Lago. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012. p. 46.

AZEVEDO, R. Estão batendo na porta. In: _____. *Dezenove poemas desengonçados*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 48.

_____. Quadrilha da sujeira. In: _____. *Você diz que sabe muito, borboleta sabe mais*. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2007. p. 22.

BANDEIRA, M. A onda. In: QUEIRÓS, B. C. (Org.). *Para querer bem: antologia poética de Manuel Bandeira*. São Paulo: Moderna, 2005. p. 41.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2. ed. Portland, ME: Stenhouse, 2000.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MAGNANI, M. do R. M. *Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATRIZES de referência. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/Saresp2013_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

- OWOCHI, G. *Comprehension* – strategic for K-3 Students. Portsmouth: Hernemann, 2003.
- PESSOA, F. Havia um menino. In: BUENO, A. (Org.). *Fernando Pessoa – poemas para crianças*. Ilustrações de Lu Martins. São Paulo: Martins, 2007. p. 12.
- QUINTANA, M. Dorme ruazinha. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Poemas de Mário Quintana para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 105.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Matrizes de referência para a avaliação Saresp*: documento básico. São Paulo: SEE, 2009. v. 1.
- SARESP. Dados de 2012. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/Resultados/3%20-%20Saresp2012_Resultados%20Gerais%20da%20Redes%20Municipais.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, R. J. et al. *Ler e compreender*: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

8

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: UMA REFERÊNCIA PARA O SABER DOCENTE DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Raquel Gomes de Oliveira

Aline Aparecida Demori de Avance

Rafaela Nunes Vendrame

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Este texto objetiva descrever e analisar ações que foram desenvolvidas junto ao Projeto do Núcleo de Ensino: Conhecendo e Reconhecendo Simultaneamente Frações Ordinárias, Números Decimais e Porcentagens. Caracterizaram essas ações a sistematização e a análise de dados, as reflexões sobre os mesmos e o trabalho em parceria escola e universidade, que foram referências para que futuros professores de matemática, a partir de dados da sala de aula, elaborassem material didático com potencialidades para contribuir positivamente no processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos que podem ser associados, tais como: fração ordinária, número decimal e porcentagem. O interesse pela elaboração de material didático com consequente benefício ao processo de ensino e aprendizagem possui justificativas nos resultados apresentados por alunos, que terminam as séries iniciais da Educação Básica, em várias edições de avaliações sistematizadas como a Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) (2009, 2010, 2011). O processo de elaboração de material didático a partir de dados da sala de aula mostrou-se como significativa referência para a constituição de saberes docentes de futuros professores de Matemática, entre eles: o saber do conteúdo e o saber pedagógico do conteúdo.

Palavras-chave: Material didático; ensino e aprendizagem; saber docente.

INTRODUÇÃO

De acordo com o atual Currículo de Matemática do Estado de São Paulo (2008) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997), os conteúdos matemáticos, entendidos como conceitos, procedimentos e atitudes, devem ser meios para, sob o ponto de vista dos alunos, desenvolver competências e habilidades necessárias à plena inserção social. Em alguns casos, esse entendimento tem propiciado estudos e discussões sobre a utilidade nas ações diárias dos conceitos de: frações ordinárias; números decimais e porcentagens.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

A partir das referências encontradas em Porto (1963), Castelnuovo (1970), Kieren e Nelson (1978), D'Augustine (1976), Aguiar (1983), Lowell (1986) e Cís-car e Garcia (1988), Vergnaud (1990), Oliveira (1996), Lopes (2008), Magina e Campos (2008), entre outros, as frações ordinárias representam um dos diferentes significados contextuais para um número racional, geralmente expresso na forma a/b . Esses diferentes significados podem tornar-se progressivamente matematicamente operatórios para o aluno, no sentido de Piaget, Inhelder e Szeminska (1948), à medida que possam apoiar-se uns aos outros em movimentos contínuos de assimilações e diferenciações.

O projeto Conhecendo e Reconhecendo Simultaneamente Frações Ordinárias, Números Decimais e Porcentagens possui justificativa na necessidade de trabalhar com intervenções didáticas especificamente em relação aos conceitos de fração, números decimais e porcentagem. Esses conceitos compõem os conteúdos que devem ser trabalhados no 6º ano do Ensino Fundamental, cujo público alvo são alunos que já passaram pelo 1º ao 5º ano do ensino fundamental e que, conforme dados do Saresp (2009, 2010, 2011), chegam ao 6º ano com dificuldades e aprendizados insuficientes quanto aos conceitos de fração, números decimais e porcentagem. O que certamente faz pensar na necessidade de um trabalho específico com esse ano escolar na intenção de que dificuldades quanto a esses conceitos sejam superadas e minimizadas, evitando-se que se apresentem nos anos escolares posteriores, como vem acontecendo.

Nesse sentido, buscou-se em ações do projeto relacionar conhecimentos e dificuldades dos alunos, ou seja, dados da sala de aula, para a elaboração de uma apostila didática que igualmente considerasse o referencial teórico que afirma a potencialidade de se trabalhar simultaneamente conceitos associados, tais como: fração ordinária, número decimal e porcentagem.

Caracterizam a apostila didática atividades que convidam os alunos a participarem das aulas, utilizando seus conhecimentos prévios, compartilhando dificuldades e conquistas com colegas e o professor de Matemática. Nessas atividades os conceitos de fração ordinária, número decimal e porcentagem são apresentados em situações que fazem parte do dia a dia dos alunos, oportunizando, portanto a estes, positivo sentido de aprendizagem ao perceberem a contextualização na vida real, o que poderá contribuir para o progressivo alcance do significado operatório ou matemático desses conceitos no sentido de Piaget.

PROCEDIMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APOSTILA DIDÁTICA

Ações relacionadas ao Projeto Conhecendo e Reconhecendo Simultaneamente Frações Ordinárias, Números Decimais e Porcentagens, que levaram à elaboração da apostila didática aconteceram no ano letivo de 2013 na E.E. Professor Hugo Miele, na cidade de Presidente Prudente-SP. Participaram dessas ações a professora de Matemática, bem como 68 alunos de duas turmas de 6º ano, duas licenciandas do Curso de Licenciatura em Matemática da FCT-Unesp e a coordenadora do projeto na universidade.

Semanalmente as aulas de Matemática eram acompanhadas pelas licenciandas com o objetivo de verificar conhecimentos e dificuldades dos alunos em relação a conceitos matemáticos de modo geral. Especificamente sobre o conhecimento e dificuldades em relação aos conceitos de fração ordinária, número decimal e porcentagem foi elaborada e aplicada individualmente aos alunos uma lista de problemas e exercícios denominada de avaliação diagnóstica (Anexo I).

A avaliação diagnóstica era composta por 10 questões cuja representação a/b estava associada a: 1) operador; 2) porcentagem; 3) razão e 4) escrita decimal e suas derivações como mostra a tabela 1. Os resultados e suas análises, como também o referencial teórico foram considerados para a elaboração do material didático denominado Apostila Didática. Dados sobre a utilização da Apostila Didática e suas consequências para o processo de ensino e aprendizagem ainda estão em fase de análise.

RESULTADOS E ANÁLISES DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: PRIMEIRAS REFERÊNCIAS PARA A ELABORAÇÃO DA APOSTILA DIDÁTICA

As questões que formaram a avaliação diagnóstica (Anexo I) foram analisadas de modo quantitativo, através da contagem de acertos e erros, e igualmente de modo qualitativo a partir dos conceitos que nelas se encontravam. No total, 56 alunos participaram da avaliação diagnóstica e as frequências de acertos e erros geraram a Tabela 1, que apresenta o número da questão, a quantidade e o percentual de acertos e erros e o(s) conceito(s) tratado(s) na mesma.

As questões 1, 6 e 8 tratam de frações como operador, ou seja, desempenham um papel de transformação, algo que atua sobre uma situação e a modifica. Em relação aos acertos, podemos perceber que, a questão 6 mostra explicitamente a

ação que deve ser realizada pelo aluno para sua resolução, fazendo com que o número de acertos tenha uma diferença significativa com relação as questões 1 e 8, já que nelas há a necessidade de identificar o inteiro e expressar a relação que a referida fração representa.

Quarenta alunos (71%) erraram a questão 1, desconsiderando o símbolo da porcentagem (%), efetuando operações básicas sem ao menos interpretar a questão, efetuando a divisão de 400 por 25, e até mesmo subtraindo 25 de 400.

Na questão 6, 27 (48%) alunos erraram a questão. Apesar de efetuarem a divisão correta do denominador, não levaram em conta o numerador. Houve casos em que os alunos efetuaram a operação de somar o numerador com denominador. Por fim, na questão 8 ocorreu a maior frequência de erros (77%). Esses erros foram marcados por procedimentos de: 1) apenas identificar o numerador (44%); 2) efetuar a divisão correta, considerando-se o denominador, relacionando-o com porcentagem, mas não levando em conta o numerador e 3) soma do numerador com o denominador.

Nas questões 9 e 10 as frações são tratadas como relação parte todo e porcentagem, podendo a porcentagem a ser considerada como sendo uma representação de quantidade, ou seja, uma representação numérica. Analisando os acertos, é percebido que a questão 9 possui significativa quantidade de acertos (50%) em relação à questão 10 (12,5%), levando a pensar que isto acontece, pois no enunciado da questão 9 tem-se a parte em relação a um todo que está especificado, o que não acontece na questão 10.

Em relação aos tipos de erros na questão 9, os alunos apresentaram grande dificuldade desde a interpretação da questão, pois apenas somaram os números que ela trazia. Já a frequência de erros (87,5%) na questão permite afirmar o quanto a expressão “Leve 3, pague 2”, apesar de comumente utilizada em meios comerciais, é uma expressão que para esses alunos possui pouco significado matemático. Isto mostra que o conceito de “a cada 3, pega-se 2” quando associado à ideia de desconto, o que necessitando de outros conceitos matemáticos, não se mostra tão simples aos alunos e precisa ser pedagogicamente revisto, já que neste tipo de enunciado existe a possibilidade de associar uma razão com porcentagem e com número decimal.

As questões 2 e 7 têm como objetivo a verificação da representação de quantidades fracionárias em forma de porcentagem, sendo que o conceito de porcen-

tagem apresenta associação com ideia de fração, como parte de um todo, uma vez que na porcentagem tem-se partes de um inteiro que foi dividido igualmente em 100 partes. O fato de a questão 2 requerer a representação percentual da fração $\frac{1}{4}$ e a questão 8 requerer essa representação para o dobro de uma quantidade, ou seja, conceitos que fazem parte do cotidiano dos alunos e igualmente do currículo oficial de Matemática, e mesmo assim a frequência de erros poder ser considerada alta, 44 para a questão 2 e 48 para a questão 7, leva a supor a necessidade destes conceitos terem suas metodologias revistas, em termos de se oportunizar o trabalho simultâneo entre fração ordinária e porcentagem.

Para a questão 2, os erros estão relacionados a: 1) associar o numerador 4 a 40 %; 2) somar numerador e denominador e associar o resultado 5 a 50%. Na questão 7, muitos alunos marcaram a alternativa na qual o aumento considerado era de 50%, considerando apenas o fato de 12 ser metade de 24, mas em se tratando de aumento, houve um aumento de 100%.

A questão 3 trata de fração como razão. Dizemos que a razão entre dois números a e b é a relação a/b , onde a e b são números reais com $b \neq 0$. Dessa forma, concluímos que razão é uma fração que é utilizada no intuito de comparar grandezas. Para a questão 3 os alunos poderiam marcar quantas alternativas quisessem. Nesse sentido, a porcentagem de frequência de acertos e erros foi considerada em relação ao total de itens de acertos (2 itens) e erros (3 itens) multiplicados pelo total de respondentes cujo resultado foi 112 para os acertos e 168 para os erros.

O índice de 53 acertos pode ser considerado elevado em relação às demais questões, mas esses acertos apresentam diferença quando se consideram as naturezas das duas alternativas corretas, pois a maior parte desses acertos (34 acertos) ocorreu para a alternativa (a) na qual a representação fracionária $\frac{3}{4}$ para um determinado salário é dada por extenso, ou seja, de forma semântica. A outra alternativa correta, alternativa b, expressa a mesma relação através de uma porcentagem, ou seja, por meio da linguagem sintática. Esta alternativa teve 19 frequências de acertos. Trinta e dois itens foram marcados erroneamente. Os erros estão associados a: 1) considerar somente o numerador como resposta para a questão; 2) considerar somente o denominador como resposta a questão e 3) somar numerador com denominador para se chegar à resposta.

A questão 4 trata de número decimal como porcentagem, contemplando a verificação, por parte do aluno, da associação entre esses conceitos. O número

de acertos foi de 30 e pode ser considerado alto, levando a pensar na natureza da questão proposta, pois somente era necessário para chegar à resposta correta efetuar a devida correspondência entre decimal e porcentagem. A análise dos erros mostra que alguns alunos desconsideram a palavra “centésimo”. Outros a interpretaram somente como um numeral 100 e não consideraram o inteiro explícito na questão.

Por fim, na questão 5 o objetivo era saber sobre o entendimento pelos alunos do conceito de porcentagem e também de sua representação simbólica (%). O conceito de juros pode ser considerado não estranho aos alunos. No entanto, era preciso calcular a porcentagem em relação ao um todo dado para encontrar a alternativa correta. A frequência de acertos foi de 27%. A análise dos erros mostra que os alunos apresentam dificuldade para entender a representação de uma porcentagem através do símbolo %. Houve alunos que para obter a resposta dobraram a quantidade inicial e entenderam o resultado como o valor dos juros e alunos que consideraram o valor dos juros como 1% do valor inicial, confirmando a suposição de que tanto o conceito de porcentagem como sua representação através do símbolo % não estão matematicamente estabelecidos para esses alunos.

Tabela 1 Natureza e resultados das questões.

Questão	Acerto	Erro	Tratamento das questões
1	16 (29%)	40 (71%)	Fração como operador.
2	12 (21%)	44 (79%)	Fração como porcentagem.
3	53 (47%)	32 (19%)	Fração como razão.
4	30 (54%)	26 (46%)	Número decimal como porcentagem.
5	15 (27%)	41 (73%)	Entendimento do símbolo % com relação a um total.
6	29 (52%)	27 (48%)	Fração como operador.
7	8 (14,5%)	48 (85,5%)	Expressão de uma quantidade do inteiro e porcentagem.
8	13 (23%)	43 (77%)	Fração como operador.
9	28 (50%)	28 (50%)	Relação parte todo e porcentagem.
10	7 (12,5%)	49 (87,5%)	Relação parte todo e porcentagem.

ELABORANDO A APOSTILA DIDÁTICA

Os resultados da avaliação diagnóstica (Anexo I) evidenciaram que os alunos possuem pouco conhecimento matemático sobre os conceitos de fração ordinária, de porcentagem e de número decimal quando são propostos de modo isolado e também quando estão associados, precisamente no que tange à relação entre significado e representação matemática.

Em 2009 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo disponibilizou um material pedagógico composto por cadernos didáticos destinados ao professor e ao aluno. O Caderno do Professor volume 1 (2009), para as atividades de ensino sobre fração, dispõe sobre a necessidade de se considerar o desenvolvimento e a ampliação de competências e habilidades dos alunos para que a aprendizagem dos mesmos seja efetivada. Entre essas capacidades estão: 1) desenvolver a ideia de que medir significa comparar grandezas de mesma natureza; 2) ampliar a noção de número a partir de situações em que, a grandeza, tomada como unidade, não cabe um número exato de vezes na grandeza a ser medida; 3) obter frações equivalentes a uma fração dada; 4) comparar por meio de um sinal de desigualdade duas frações com denominadores diferentes; 5) calcular a fração de um número e 6) saber efetuar operações de adição e subtração entre duas frações com denominadores diferentes.

Referências teóricas encontradas em Kieren e Nelson (1978), D'Augustine (1976), Aguiar (1983), Lowell (1986) e Císcar e Garcia (1988), Vergnaud (1990), Oliveira (1996), Lopes (2008), Magina e Campos (2008) permitem afirmar que o ensino do número racional em seus vários significados representados na forma a/b deve ocorrer de forma gradativa, mas por caminhos didáticos sistematicamente elaborados a fim de que haja associação entre frações ordinárias, números decimais e porcentagens. Isto porque se percebe que as ações de comparar e ordenar partes entre si e de relacionar as partes com o inteiro acabam sendo básicas para a formação significativa deste conceito para os alunos. Pressupostos da teoria operatória de Piaget igualmente podem contribuir para uma metodologia de ensino de número racional com vistas para que o aprendizado deste tenha significado matemático para o aluno.

A partir da ideia de proporcionar ao aluno uma predisposição para entender frações, números decimais e porcentagens como recursos para interpretar, analisar e resolver problemas em contextos diversos, entendendo os diferentes

significados da representação $\frac{a}{b}$, com $b \neq 0$, ou seja, entendimento que requer o desenvolvimento de competências e habilidades, como supõe o Currículo de Matemática do Estado de São Paulo, é que referências teóricas e os resultados da avaliação diagnóstica foram utilizados na elaboração de uma apostila didática na qual há intenção de se trabalhar pedagogicamente a associação entre os conceitos de fração ordinária, número decimal e porcentagem. Assim, foi dado início ao desenvolvimento de uma apostila que contemplasse os objetivos gerais do projeto e, portanto oportunizasse a aprendizagem significativa pelos alunos desses conceitos.

A apostila didática (Anexo 2) teve sua versão final contendo 24 páginas, iniciando com uma apresentação sobre o surgimento das frações. Logo, possibilitando ao aluno a reflexão sobre a necessidade de um “novo número”, que aconteceu por questões práticas e cuja representação foi mudando através do tempo, ou seja, através de outras condições e necessidades humanas.

De forma geral, a apostila didática é o resultado de pesquisas, reflexões, elaborações, reelaborações que acabaram gerando revisão teórica, exemplos resolvidos, atividades do dia a dia que utilizam frações e suas diversas representações, exercícios onde os alunos são desafiados a criarem estratégias e que darão uma resposta para o professor se a aprendizagem está ocorrendo como foi idealizada inicialmente ou se algum conceito deve ser revisto ou mais aprofundado, além de um banco de questão que proporciona ao professor contar com recursos que podem compor instrumentos de avaliação, por exemplo, uma prova escrita, exercícios resolvidos a serem entregues pelos alunos... bem como uma possibilidade de se trabalhar focando em um determinado conceito.

Sem perder de vista que o objetivo do projeto era fazer com que o ensino de frações, de números decimais e de porcentagem fosse efetivo no sentido de levar o aluno a aprender esses conceitos, a apostila didática, ao ser elaborada, igualmente considerou o público alvo de seu uso, isto é, alunos na faixa de 11 a 12 anos de idade.

Portanto desde sua capa (Figura 1), percebe-se o “convite” para que o aluno participe das atividades ali propostas. A capa foi montada de modo que o aluno pudesse personalizá-la colorindo e colocando seu nome. Do mesmo modo, caracteriza a apostila a presença de figuras para serem coloridas e espaços para serem preenchidos.

Figura 1 Capa da apostila didática Trabalhando com Frações, Decimais e Porcentagens.



Exemplos de atividades que compõem a apostila didática

Após uma breve incursão histórica sobre as frações, a apostila didática apresenta atividades básicas sobre a relação parte-todo, evidenciando, através de exemplos, essa relação e sua representação na forma $\frac{a}{b}$, como também a possibilidade de se associar a relação parte-todo ao conceito de porcentagem (Figura 2). As figuras geométricas possuem as divisões explícitas, nas quais se destaca a igualdade entre as partes.

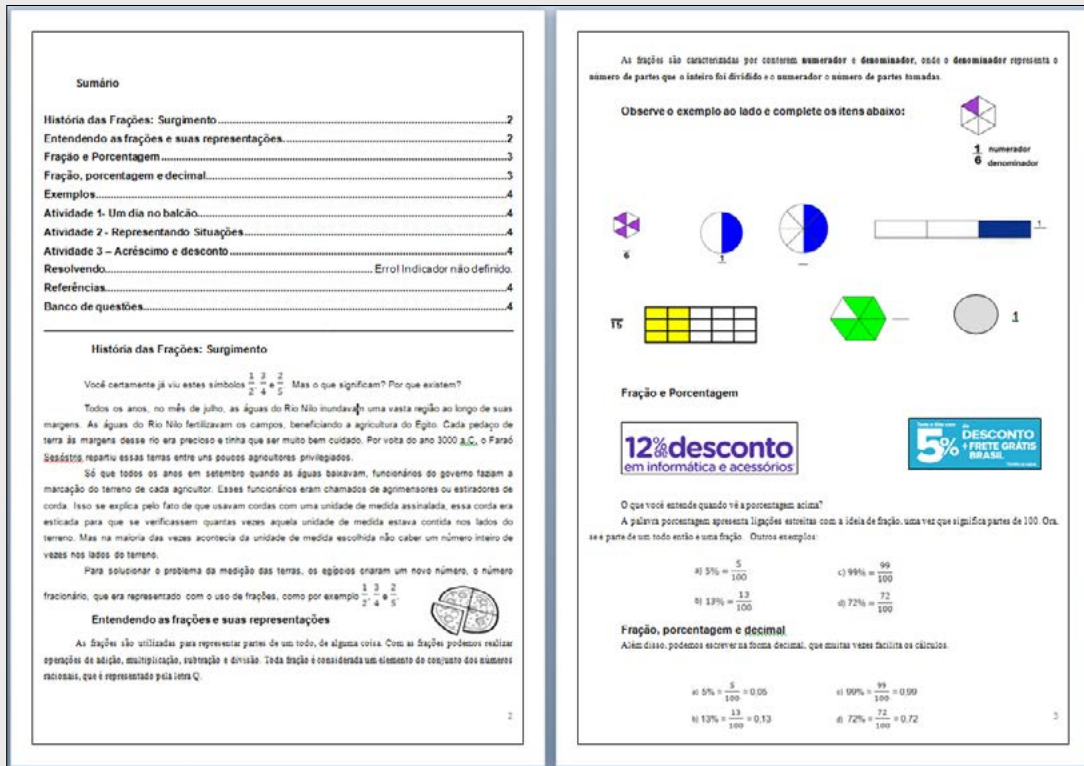
Capa

Créditos

Apresentação

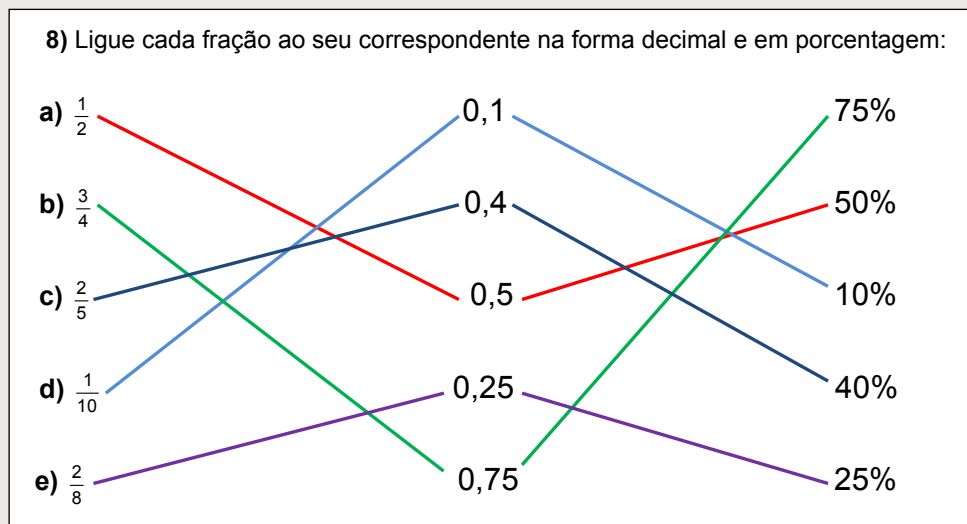
Sumário

Figura 2 Atividades da apostila didática.



A atividade 8 (Figura 3), encontrada na página 16 da apostila didática, tem o objetivo de proporcionar aos alunos a capacidade de relacionar diferentes maneiras de se representar uma fração ordinária, geralmente representada na forma a/b . O trabalho didático com essa atividade permite que o professor peça aos alunos que reflitam sobre o uso dessas representações no dia a dia, o que acabará por contextualizá-las. As contextualizações poderão levar os alunos a refletir sobre o fato de que a situação na qual um conceito é utilizado deve ser sempre considerada na aprendizagem e aplicação de conceitos matemáticos. Por exemplo, para o sistema monetário brasileiro, que é decimal, dificilmente a expressão ou a representação $\frac{1}{4}$ de um Real é utilizada. Ao invés disso, comumente se usam 25 centésimos (0,25) de um Real que se identificam com 25 centavos. Do mesmo modo, não se encontram em relações comerciais descontos e acréscimos de $\frac{1}{4}$, mas sim de 25%.

Figura 3 Atividade 8 da apostila didática.



A questão 11 (Figura 4) também possui como objetivo proporcionar aos alunos a capacidade de perceber e de relacionar diferentes maneiras de se representar uma fração ordinária, geralmente representada na forma $\frac{a}{b}$. Assim, apresenta-se um quadrado dividido em 100 quadrados, de mesmo tamanho. Nos quadrados existem figuras geométricas as quais correspondem a determinadas frutas como explica a legenda, sendo as frutas trabalhadas, maçã, pera e banana. Nas alternativas são colocados todos os possíveis tipos de respostas, fazendo com que o aluno tenha oportunidade de fazer relações necessárias para a associação entre os conceitos e suas representações.

Figura 4 Atividade 11 da apostila didática.

11) A figura abaixo representa um pomar onde estão plantados vários tipos de frutas:

 Maçãs
  Peras
  Bananas

É correto afirmar que:

- a) () 0,01 são maçãs, 0,013 são peras e $\frac{2}{100}$ são bananas;
- b) () 0,10 são maçãs, 13% são peras e $\frac{20}{100}$ são bananas;
- c) () $\frac{10}{100}$ são maçãs, 13% são peras e 20,0 são bananas;
- d) () 1,10 são maçãs, 1,13 são peras e 1,20 são bananas.

Como pode ser visto a maior parte das atividades e exercícios da apostila tem o objetivo de associar os conceitos de fração ordinária, número decimal e porcentagem e suas representações simbólicas, buscando oportunizar assimilações e diferenciações para a construção operatória ou significativa de conceitos matemáticos, no sentido piagetiano.

De acordo com a tabela 1, há questões que tratam de frações como operador, ou seja, atuam sobre as situações e as modificam, em outras, as frações são tratadas como relação parte-todo e porcentagem, ou seja, partes de um inteiro dividido igualmente em 100 partes iguais. Igualmente existem atividades que

relacionam números decimais e frações; que tratam das mesmas como uma razão, e outras que buscam verificar a existência da compreensão do símbolo de porcentagem (%).

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E A CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Os procedimentos realizados para que o projeto Conhecendo e Reconhecendo Simultaneamente Frações Ordinárias, Números Decimais e Porcentagens fosse desenvolvido, especificamente no que tange à elaboração de material didático, tiveram como referências proposições de pesquisadores sobre saberes docentes, precisamente sobre o que caracteriza o saber de um professor para dar aulas e como este saber se desenvolve e se amplia. Igualmente foi considerado que a atividade docente a partir do reconhecimento do fazer docente enquanto profissão, com saberes próprios, que acontece sob a intersecção de contextos (sociedade, comunidade, escola, sala de aula, relação professor-aluno-conteúdo...) implicou revisão e ampliação dos conhecimentos que a compõem ou que a deveriam compor.

García (1999), ao tomar a formação inicial de professores como um campo de problematizações, optou por centrar-se no que denominou de áreas específicas para a formação docente, sendo estas áreas compostas por: 1) conhecimentos (que devem abranger o saber pedagógico, o saber-fazer e o saber o porquê de fazer); 2) competências e 3) atitudes. De acordo com García (1999), o conhecimento pedagógico geral é o que permite, ao professor obter o título de “qualificação pedagógica”. Esse conhecimento diz respeito a questões mais amplas da Educação, tais como: seus princípios gerais, a relação escola-comunidade, conhecimentos gerais e crenças sobre teorias da Educação e práticas de ensino. Já o conhecimento da matéria a ser ensinada se justifica há tempos por pesquisas e crenças, entre as quais, saber bem um conteúdo é condição imprescindível para ensiná-lo. Uma das explicações para esta relação entre saber e saber-fazer pode ser justificada assim: “Conhecer algo permite-nos ensiná-lo; e conhecer um conteúdo em profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para o ensinar de um modo geral” (BUCHMANN, 1984 apud GARCÍA, 1999, p. 87).

De acordo com Oliveira (2011) especificamente nos trabalhos de Shulman (1986, 1987 e 1989) existe a defesa sobre as diferenças entre o que o professor conhece, e como ele organiza, justifica e valida o quê conhece. Nesses trabalhos

encontra-se a crítica sobre pesquisas que somente mostram e pontuam o que o professor conhece e falham no sentido de mostrar como ou de que modo esse conhecimento que o professor tem é desenvolvido, enriquecido e usado em sala de aula.

Para Shulman (1986) o conteúdo do ensino foi ignorado dada a simplificação, por parte de alguns pesquisadores, das complexidades próprias do ensino, existentes em sala de aula. Essa predisposição dos pesquisadores educacionais para favorecerem, em situações de ensino, as questões educacionais mais gerais em detrimento do próprio conteúdo de ensino é denominada por Shulman (1986) de “Paradigma Perdido”. Nesse sentido, o conteúdo do ensino é mais uma variável entre todas aquelas consideradas na pesquisa. Portanto, para Shulman (1986, 1987) as pesquisas falham por não investigarem como o conhecimento do professor é transformado em conhecimento para o ensino.

Parte do trabalho de Shulman é baseada em suas pesquisas que traçam a biografia intelectual de professores iniciantes, desde seus Estágios supervisionados até aproximadamente o segundo ano como professores nas escolas. As biografias intelectuais desses professores permitiram que Shulman (1986) levantasse duas categorias para uma análise conceitual do conhecimento do professor: o conhecimento do professor sobre um conteúdo e as formas de representar esse conhecimento. Para o conhecimento do conteúdo, Shulman (1986) aponta três categorias: 1) conhecimento do próprio conteúdo; 2) conhecimento pedagógico do conteúdo; e 3) conhecimento curricular do conteúdo.

Quanto à representação das categorias do conhecimento são propostas três maneiras: 1) conhecimento proposicional (princípios, máximas e normas); 2) conhecimento de caso ou de eventos específicos e muito bem documentados, que permite reflexões, reelaborações e possibilita aplicações em outras situações e 3) conhecimento estratégico que implica rastrear o que se aprendeu e fazer escolhas de ação frente à situação que se apresenta.

Ao considerar outras formas de conhecimento para o professor, do mesmo modo que outras maneiras para representá-lo, depreende-se de Shulman que os professores necessitam bem mais do que um entendimento pessoal do assunto a ser ensinado.

Citando Dewey (1859-1952), Shulman (1987) defende que o conteúdo a ser ensinado pelo professor deve ser psicologizado, reelaborado em vista do ato de

ensinar, sendo assim transformado em conteúdo de ensino. Essa transformação envolve as capacidades do professor de representar por várias maneiras (metáforas, associações, exemplos, parábolas, desenhos, recursos mnemônicos, gráficos...) este conteúdo de modo a contribuir tanto para as representações iniciais que os alunos possam ter do conteúdo, e ainda para a possibilidade de que os mesmos façam reelaborações em sentidos cada vez mais avançados e próximos do conhecimento escolar.

Tendo como referência os resultados de um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento do conhecimento para ensinar, precisamente a tentativa de mapear a passagem do “aprendiz experiente” ao “professor novato”, Wilson, Shulman e Richert (1987) sugerem que os professores iniciantes, quando se preparam para ensinar e quando estão ensinando, desenvolvem um outro tipo de conhecimento que se articula com o conhecimento do aluno, do currículo, do contexto, da pedagogia. Esta nova forma de conhecimento foi denominada como conhecimento pedagógico do conteúdo porque...

[...] encarna os aspectos do conteúdo mais genuínos para sua ensinabilidade. Dentro da categoria do conhecimento pedagógico do conteúdo inclui os tópicos mais regularmente ensinados em qualquer área, as mais úteis formas de representação das idéias relacionadas a esses tópicos, as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações – em uma palavra, os modos de representar e reformular o conteúdo de maneira a torná-lo compreensível aos outros [...]. (SHULMAN, 1986, p. 9)

Na perspectiva desse autor, o conhecimento pedagógico do conteúdo requer:

- entendimento por parte do professor de que este vai ensinar um tópico particular e, portanto necessita saber princípios e técnicas para isso;
- estruturação do tópico a ser ensinado em termos de como fazê-lo, de como os estudantes aprendem, das dificuldades que os mesmos encontram, bem como das habilidades desses estudantes para aprender e de suas concepções errôneas, além da organização do tópico em uma área do conhecimento e o porquê e como este tópico deve estar incluso no currículo.

Ao criticar pesquisas do passado, que buscaram relacionar estatisticamente o conhecimento do professor com o desempenho do aluno, Grossman, Wilson e Shulman (1989) denominaram essas pesquisas de “presságio-produto” (porque

supunham que o conhecimento de um professor sobre um assunto poderia ser medido em termos da quantidade de aulas tomadas ou de cursos que o mesmo realizara sobre este assunto) e defendem que o conhecimento tanto do professor como do aluno vai muito além do que é medido em testes padronizados. “Por exemplo, o conhecimento de matemática de um professor pode incluir entendimento conceitual de equações quadráticas e diversos modos de representar esse conhecimento quando da habilidade para resolver um conjunto de problemas de fatoração” (GROSSMAN, WILSON, SHULMAN, 1989, p. 25).

Contudo, outras pesquisas diferentemente de buscarem relacionar o conhecimento do professor com o desempenho do aluno buscaram e estão buscando explorar a natureza, a forma, a organização e o conteúdo do conhecimento do professor. Como exemplo, citada por Grossman, Wilson e Shulman (1989), a pesquisa de Calderhead e Miller (1985) sugere que o professor “entrelaça” seus conhecimentos anteriores com os conhecimentos imediatos oriundos do contexto de sala de aula, dos conhecimentos prévios e dos interesses dos seus alunos, de acordo com suas comunidades para obter um conhecimento-ação significativo ao que se apresenta para ambos.

Outra categoria de conhecimento que afeta o modo como um tópico será ensinado são as crenças que os professores têm sobre um assunto. As crenças são, neste caso, entendidas bem mais como conhecimentos referendados por avaliações pessoais e afetivas, portanto subjetivas do que objetivas. Diferentemente do conteúdo sintático, as crenças são libertas de critérios de evidência.

O primeiro tipo de crença, proposto por Grossman, Wilson e Shulman (1989), refere-se à natureza do conteúdo a ser ensinado. Assim, se este conteúdo é interpretado pelo professor como de pouco ou de nenhum interesse para seus alunos, possivelmente este professor reorganizará este conteúdo em termos do currículo e do modo como trabalhará com o mesmo em sala de aula. O segundo tipo de crenças é chamado de “orientação” quanto ao assunto. Deste modo, as diferentes orientações dos professores quanto a um assunto leva-os a terem diferentes concepções do que é necessário conhecer e sobre como alguém consegue conhecer, o que resulta em diferentes maneiras de agir em sala de aula, de escolher as atividades, de avaliar.

A defesa de Shulman (1986, 1987) sobre a necessidade de transformação do conteúdo do professor, no sentido de que se torne conteúdo de ensino, não torna menos complexo o processo de ensino e aprendizagem.

Contrariamente, as categorias do conhecimento, que devem fazer parte da profissão professor, nos termos em que são discutidas por Grossman, Wilson e Shulman (1989), contribuem para o entendimento dessa complexidade, buscando desde a formação inicial, situações de ensino e de iniciação à vida profissional, a conscientização e a reelaboração dessas categorias, por parte dos futuros professores.

A partir dessas referências sobre saberes docentes, é possível entender que as ações vivenciadas pelos futuros professores de Matemática que culminaram na elaboração da apostila didática certamente podem ser consideradas contribuintes para a formação e a ampliação de saberes docentes, entre eles: o saber do conteúdo e o saber pedagógico do conteúdo, relacionados aos conceitos de fração ordinária, número decimal e porcentagem, necessariamente no que se refere à capacidade do professor para variar seus esquemas ou modos de representações sobre o conteúdo que domina. Essa capacidade de variação de representações do professor faz com que o mesmo mova-se de sua própria compreensão do assunto para o encontro de representações mais úteis aos alunos, estimulando-os a representarem de diversas maneiras, proporcionado, em sala de aula, uma variedade de representações (WILSON, SHULMAN, RICHERT, 1987).

CONCLUSÕES

Pensar na elaboração de um material didático que considerasse tanto os referenciais teóricos para a aprendizagem dos conceitos de fração ordinária, número decimal e porcentagem, bem como dificuldades apresentadas pelos alunos quando procuram relacionar esses conceitos para resolver atividades e problemas nos quais são necessários, permitiu que se chegasse a uma apostila didática que apresenta condições de ser utilizada como um material didático que contribua para a efetiva aprendizagem dos alunos. A apostila didática não tem o intuito de substituir o livro didático utilizado pelo professor, nem livros paradidáticos. O objetivo da apostila didática é ser um material entendido pelo professor como material didático que colabore com sua intenção de ensinar por relações e associações os conceitos de fração ordinária, número decimal e porcentagem. Nesse sentido, pretende-se que a utilização da apostila didática oportunize aos alunos o desenvolvimento e a ampliação de habilidades fundamentais para a compreensão matemática significativa ou operatória desses conceitos, tais como:

a ordenação de partes de frações ordinárias (incluindo as de denominadores diferentes) e o reconhecimento da relação de equivalência entre frações, números decimais e porcentagens. Por outro lado, é na articulação dessas habilidades e outras que a competência para a resolução de problemas, tanto em contextos escolares e em outros contextos, encontra imprescindível e necessário apoio, que se amplia e se estende vida a fora.

REFERÊNCIAS

CASTELNUOLVO, E. *Didáctica de la matemática moderna*. México: Editorial F. Trillas, 1970.

CISCAR, S. L.; GARCIA, V. S. *Fracciones la relacion parte-todo*. Sevilla: Editorial Sintesis, 1988.

GROSSMAN, P.; WILSON, S.; SHULMAN, L. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. REYNOLDS, M. (Ed.). *Knowledge base for the beginning teacher*. For The American Association of Colleges for Teacher Education. New York: Pergamon Press, 1989.

KIEREN, T. E.; NELSON, D. The operator construct of rational numbers in childhood and adolescence: an exploratory study. *The Alberta Journal of Educational Research*, v. 24, n. 1, p. 22-30, 1978.

LOPES, A. J. O que nossos alunos podem estar deixando de aprender sobre frações, quando tentamos lhes ensinar frações. *Bolema*, v. 21, n. 31, p. 1-22, 2008.

LOWELL, L. *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños*. Madrid: Ediciones Morata, 1986.

MAGINA, S; CAMPOS, T. A fração nas perspectivas do professor e do aluno dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental. *Bolema*, v. 21, n. 31, p. 23-40, 2008.

OLIVEIRA, R. G. *Aprendizagem de frações: uma análise comparativa de dois processos diferentes de ensino na 5ª série do 1º grau*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. *Estágio supervisionado participativo na licenciatura em matemática, uma parceria escola-universidade: respostas e questões*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

PIAGET, J.; INHELDER, B.; SZEMINSKA, A. La partition des surfaces et la notion de fraction. In: _____. *La géométrie spontanée de l'enfant*. Paris: Press Universitaires de France, 1948.

PORTO, R. A. *Frações na escola elementar*. Belo Horizonte: Pabae, 1963.

SÃO PAULO. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: matemática*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo – Saresp. 2009. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2009>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

_____. Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo – Saresp. 2010. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2010>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

_____. Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo – Saresp. 2011. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth 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.

WILSON, S; SHULMAN, L.; RICHERT, A. “150 different way” of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). *Exploring teachers’ thinking*. London: Cassel, 1987.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

ANEXO I – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

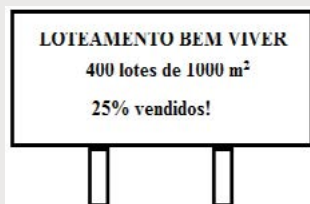
Exercícios sobre números decimais, frações e porcentagens

Nome nº série

Por favor, deixe escrito nos exercícios tudo que você fizer para resolvê-lo.

- 1) Quando você vê o seguinte anúncio, você entende que foram vendidos: **(marque apenas uma alternativa)**

- a) () 25 lotes;
- b) () 8 lotes;
- c) () 375 lotes;
- d) () 100 lotes.



- 2) Ana fez suco com $\frac{1}{4}$ das laranjas que comprou. Então ela usou: **(marque apenas uma alternativa)**
- a) ☐ 50% das laranjas;
 - b) ☐ 40% das laranjas;
 - c) ☐ 25% das laranjas;
 - d) ☐ 10% das laranjas.
- 3) Pedro gastou $\frac{3}{4}$ de seu salário. Isto significa que: **(marque quantas alternativas quiser)**
- a) ☐ De cada 4 reais, Pedro gastou 3 reais;
 - b) ☐ Pedro gastou 75% do seu salário;
 - c) ☐ Pedro gastou 7 partes do seu salário;
 - d) ☐ Pedro gastou 3 reais;
 - e) ☐ Pedro gastou 4 reais.
- 4) Para você, 50 centésimos é igual à quantidade: **(marque apenas uma alternativa)**
- a) ☐ 50;
 - b) ☐ 100;
 - c) ☐ 50%;
 - d) ☐ 100%.
- 5) Os juros de um cartão de crédito é de 10% ao mês. Isto significa que: **(marque apenas uma alternativa)**
- a) ☐ Para cada 200 reais utilizados no cartão, caso não haja o pagamento em dia, serão cobrados os 200 reais mais 10 reais de juros;
 - b) ☐ Para cada 200 reais utilizados no cartão, caso não haja o pagamento em dia, serão cobrados os 200 reais mais 20 reais de juros;
 - c) ☐ Para cada 200 reais utilizados no cartão, caso não haja o pagamento em dia, serão cobrados os 200 reais mais 200 reais de juros;
 - d) ☐ Para cada 200 reais utilizados no cartão, caso não haja o pagamento em dia, serão cobrados os 200 reais mais 2 reais de juros.

6) Se Maria quer pegar $\frac{2}{3}$ de 60 botões de rosas, então ela deve: **(marque apenas uma alternativa)**

- a) ☐ pegar 5 botões;
- b) ☐ Dividir os 60 botões em 3 grupos com a mesma quantidade de botões e aí pegar 2 destes grupos;
- c) ☐ Dividir os 60 botões em 3 grupos com a mesma quantidade de botões e aí pegar 1 destes grupos;
- d) ☐ Pegar qualquer quantidade de botões de rosa.

7) Observe a seguinte informação sobre o consumo de café dos brasileiros, por sacas:

De acordo com essas informações, se as estimativas para 2013 se confirmarem, pode-se concluir que, em relação ao ano de 2000, o número de sacas de café consumidas pelos brasileiros teve um aumento de, aproximadamente: **(marque apenas uma alternativa)**

- a) ☐ 50%;
- b) ☐ 45%;
- c) ☐ 55%;
- d) ☐ 60%;
- e) ☐ 100%.



8) Em um clube, $\frac{3}{5}$ dos sócios joga futebol. Logo: **(marque apenas uma alternativa)**

- a) ☐ 3 sócios jogam futebol;
- b) ☐ 60% dos sócios jogam futebol;
- c) ☐ 8 sócios jogam futebol;
- d) ☐ 20 % dos sócios jogam futebol.

- 9) No estoque com 200 peças de uma loja, 50 peças deverão ser colocadas em promoção. Essa quantidade pode ser indicada por: **(marque apenas uma alternativa)**
- a) ☐ 200%;
 - b) ☐ 25%;
 - c) ☐ 50%;
 - d) ☐ 150%.
- 10) Quando existe uma promoção como “Leve 3, pague 2”, podemos afirmar que existe um desconto de: **(marque apenas uma alternativa)**
- a) ☐ 1%;
 - b) ☐ 100%;
 - c) ☐ 33%;
 - d) ☐ 25%.

9

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL: VOZ DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Vanda Moreira Machado Lima¹

Cristine Reis Oittica

Larissa Teixeira

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Este artigo se origina do Projeto Núcleo de Ensino 2014 “Formação Continuada de Professores: um estudo na escola pública municipal” que teve como objetivo elaborar uma ação de formação continuada para profissionais da educação a partir de suas necessidades formativas visando à melhoria da qualidade do ensino público. A abordagem metodológica foi qualitativa, usando como instrumentos: pesquisa bibliográfica, participação das ações de formação continuada e questionário junto aos profissionais da educação da escola pública municipal. Identificamos as necessidades formativas da escola, nossa parceira desde 2012, e elaboramos e desenvolvemos a ação de formação continuada que resultou na alteração dos planos de ensino de Língua Portuguesa e Matemática, e em várias ações para minimizar a indisciplina e para fortalecer a parceria escola e famílias. Constatamos que essa parceria se constitui excelente espaço de formação e desenvolvimento profissional para todos os sujeitos envolvidos, seja na escola (professores, equipe gestora, funcionários, alunos, famílias), ou mesmo na universidade (pesquisadores, professores e alunos de graduação, futuros professores e gestores).

Palavras-chave: Escola pública municipal; formação continuada; parceria escola e universidade; profissionais da educação.

INTRODUÇÃO

A escola, como instituição social, representa o espaço propício para humanização, para formar pessoas capazes de entender seu papel como sujeito histórico e transformador e de compreender criticamente a sociedade em que vive e refletir sobre sua atuação nela. Assim a “escola constitui espaço privilegiado para esse

1 Participação das bolsistas Nathalia Aparecida Burgarelli Costa e Gabriela Tarissa Baptista Calsoni, porém, não colaboraram na redação do artigo.

aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, a escrever e a contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 166). A escola pode se construir como um centro de debates, de discussões que propiciem momentos de reflexão, um excelente espaço de formação continuada para todos os seus profissionais.

Geralmente, as propostas de formação continuada para profissionais da educação não consideram seus saberes, suas práticas e principalmente suas necessidades formativas, por isso iniciamos uma pesquisa cujo objetivo era elaborar uma ação de formação continuada para profissionais da educação a partir de suas necessidades formativas visando à melhoria da qualidade do ensino público. Neste artigo priorizamos refletir a formação continuada a partir da “voz” dos sujeitos da pesquisa, e analisar a ação de formação continuada subsidiada pelas necessidades formativas do grupo.

Para alcançar esse objetivo nos indagamos sobre o desafio dos pesquisadores em colaborar de algum modo com uma escola pública de qualidade.

Será que o que pesquisamos e escrevemos contribui para melhorar a prática pedagógica, a aprendizagem dos alunos e alunas, produz alguma mudança na escola, influi sobre o sucesso ou fracasso escolar, contribui para o silenciamento ou para a tomada da palavra de quem tem sido historicamente impedido de falar, vítima da discriminação, rotulação, segregação e exclusão na sociedade e na escola?. (GARCIA, 2001, p. 22)

Garcia (2001) provoca questionamentos, angústias e compromissos no desenvolvimento de nossas pesquisas. Gatti (2002, 2001), por sua vez, adverte-nos quanto às limitadas possibilidades das pesquisas educacionais chegarem de fato à sala de aula. Entretanto, como pesquisadores de uma Universidade Pública, lutar pela escola pública de melhor qualidade é o compromisso que assumimos publicamente. Ele impõe um movimento crítico reflexivo, uma parceria, um diálogo constante, permanente, generoso, profícuo, contínuo e corajoso entre a universidade e a escola pública. Nesta pesquisa fundamentamos nossas ações nesses princípios, principalmente propiciando momentos de reflexão coletiva à escola parceira para que as idéias resultantes do estudo circulem, provoquem discussões, reflexões e questionamentos, podendo assim repercutir positivamente na ação do professor e num ensino de melhor qualidade na sala de aula das escolas públicas.

Desenvolvemos uma pesquisa que se insere na abordagem qualitativa e tem como uma das suas principais características a flexibilidade, pois permite ao pesquisador, rever suas certezas e teorias. Dessa forma, a abordagem qualitativa, “enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (GODOY, 1995, p. 21).

Na pesquisa qualitativa o ambiente é o principal instrumento, como fonte direta de dados, com contato direto e prolongado do pesquisador com que está sendo investigado mediante trabalho intensivo de campo e análise de todos os dados (LÜDKE; MENGA, 1986).

Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura descobrir, apreender e compreender a realidade, ou parcelas dela, a partir dos significados e sentidos que os próprios sujeitos pesquisados atribuem a seus comportamentos, ao que eles vivem, acreditam e pensam sobre o vivido (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2010). Enfim

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se dedicarem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisa-la e descrevê-la. (CHIZZOTTI, 2003, p. 232)

Considerando nossos objetivos utilizamos: pesquisa bibliográfica, participação das ações de formação continuada e questionário junto aos profissionais da educação, sendo 16 professores do ciclo I do ensino fundamental e 4 membros da equipe gestora da escola, que são diretora, vice diretora, coordenadora pedagógica e coordenadora do programa de educação integral.

A pesquisa bibliográfica é fundamental em estudos acadêmicos, visto que consiste na realização de diversas leituras, em várias fontes diferentes. Para Lakatos e Marconi (1987) a pesquisa bibliográfica refere-se ao levantamento e seleção de toda bibliografia publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em diferentes materiais, como: livros, revistas, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo.

A pesquisa bibliográfica levanta o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o problema objeto da investigação. É fundamental a todos os demais tipos de investigação, já que não se pode proceder o estudo de algo, sem identificar o que já foi produzido sobre o assunto [...]. (MALHEIROS, 2000, p. 2)

A pesquisa bibliográfica subsidiou toda o estudo, principalmente a análise dos dados empíricos. A participação dos autores do texto nas ações da formação continuada ocorreu no período de março a dezembro/ 2014.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, percebemos que precisávamos coletar dados mais profundos da realidade da escola pesquisada, dessa maneira, optamos por utilizar como instrumento de pesquisa, o questionário, pois, fica evidente na influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, possibilitando correções, esclarecimentos e adaptações que tornaram eficaz a obtenção das informações desejadas (LÜDK; ANDRÉ; 1986). Ela funciona como uma situação de trocas intersubjetivas. Segundo Chaer, Diniz, Ribeiro (2011, p. 260),

[...] pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito as pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. Assim, nas questões de cunho empírico, é o questionário uma técnica que servira para coletar as informações da realidade.

O questionário foi elaborado no nosso grupo de pesquisa e realizamos o pré-teste, com 10 profissionais da educação de escolas de outros municípios, com o objetivo de a partir das “respostas deste pequeno universo, perceber se as perguntas foram formuladas com sucesso” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 263). Sua aplicação ocorreu em uma reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no 1º semestre de 2014. Trabalhamos com 12 questionários, sendo 9 professores e 4 gestores, que foram identificados por dois símbolos. Inicialmente uma letra “G” que representa o gestor e a “P” para o professor; e um número dado aleatoriamente que representa o questionário. Dessa forma, o Sujeito G1, corresponde ao gestor e o seu questionário é número 35. Para a categorização e apreciação das questões abertas, recorreremos à técnica da análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

A criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo, geralmente é um processo longo, difícil e desafiante aos pesquisadores. Esse processo implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, e pressupõe a elaboração de diversas versões do sistema categórico (FRANCO, 2008).

A elaboração das categorias tem dois caminhos:

- a) Categorias criadas a priori: categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador.
- b) Categorias não definidas a priori que “emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constantes idas e voltas do material de análise à teoria” (FRANCO, 2008, p. 53). Essa opção possibilita encontrar dados novos e diversificados. Essa foi a escolha utilizada na pesquisa desenvolvida.

Neste artigo descrevemos inicialmente o processo da identificação das necessidades formativas que se pautou em princípios de uma gestão democrático-participativa. Posteriormente analisamos a ação de formação continuada desenvolvida junto aos sujeitos da escola (professores e equipe gestora), e aos sujeitos da universidade (pesquisador, professores universitários especialistas e bolsistas da graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia).

IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS NUMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

De acordo com o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), a gestão democrática deve ser implantada em todas as escolas públicas.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Dessa maneira, a criação de um clima propício à aprendizagem e de qualidade ao ensino é algo que depende, dentre outros fatores, essencialmente da capacidade do coletivo da equipe escolar de gerar um ambiente de respeito e de compromisso entre todos os atores do processo educativo. Assim, defendemos uma gestão democrático-participativa, que

Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 447)

Na gestão democrático-participativa várias ações podem ser desenvolvidas. Uma primeira ação consiste em aprender a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar. Nesta gestão, essencialmente, é muito importante a integração dos membros da equipe escolar no momento da análise dos problemas, nas decisões, na reflexão e no encaminhamento de possíveis soluções para os desafios que aparecem cotidianamente na escola. Todos assumem uma responsabilidade, no entanto,

[...] a solução como as decisões requerem alguns procedimentos, como o levantamento de dados e de informações sobre a situação analisada, a identificação dos problemas e de suas possíveis causas, a busca de soluções possíveis, a definição de atividades a ser postas em prática, a avaliação da eficácia das medidas tomadas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 400)

Dessa forma, uma segunda ação refere-se a aprender métodos e procedimentos de pesquisa que colaborem com a solução de problemas escolares e tem como resultado a produção, por parte dos profissionais da educação, de conhecimentos sobre o seu trabalho. Os passos de uma prática de pesquisa podem se caracterizar como:

[...] identificar um problema ou tema com base em discussões, observações ou em uma prática de ação-reflexão-ação; definir meios e instrumentos de busca de informações e de dados necessários, os quais podem ser a entrevista, os questionários ou uma pesquisa bibliográfica, a fim de avaliar se as ações produziram os resultados

esperados; analisar os dados para identificar problemas, necessidades, alimentando o processo ação-reflexão-novas ações; propor ações de intervenções. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 536)

Imbuídos nesta concepção de gestão desenvolvemos na semana do planejamento participativo de 2014 uma dinâmica com toda equipe escolar (equipe gestora, professores e funcionários) coordenada pela diretora da escola.

Para a equipe gestora da escola parceira a gestão democrática é uma meta e,

É uma modalidade de gestão na qual as decisões são tomadas pelo grupo, sendo que todos têm o direito de opinar sobre as decisões. (Sujeito G1)

É possibilitar que toda a equipe escolar participe das discussões e decisões sobre o trabalho realizado na escola, as administrativas, pedagógicas e financeiras. (Sujeito G2)

É quando todos os membros da equipe escolar podem sugerir e participar na tomada de decisões. (Sujeito G3)

É aquela em que considera a opinião de todos para a tomada de decisões. Todos têm oportunidades de dar sua opinião. (Sujeito G4)

Foram três dias de reflexão e discussões para identificar as necessidades da escola e selecionar as prioridades a serem trabalhadas no ano letivo.

A dinâmica constituiu-se no primeiro momento em entregar tiras de papel e pincel atômico para que cada sujeito escrevesse suas necessidades para que o seu trabalho se desenvolvesse com qualidade na escola. Cada pessoa poderia usar quantas tiras necessitassem, mas deveria escrever uma necessidade em cada tira de papel. Essas tiras foram afixadas num papel pardo na parede da escola. Posteriormente, no segundo momento da dinâmica a diretora juntamente com toda equipe escolar foi lendo as necessidades, identificando a justificativa e agrupando as por afinidades. Ocorreram questionamentos sobre a validade e importância de algumas necessidades escritas e os sujeitos que haviam escrito justificavam e argumentavam seu ponto de vista. Após um longo processo de análise e discussão no coletivo do grupo identificamos três tipos de necessidades:

- a) *necessidades de compras* de pequenos objetos que seriam providenciados pela própria escola, como, por exemplo, balde com divisória para agilizar

o trabalho da limpeza das salas entre o horário de aulas do período da manhã e da tarde; pequenos consertos em geral, indicativos para melhorar a qualidade do giz, colocação de cortinas nas salas, etc.

- b) *necessidades junto a Secretaria Municipal de Educação* referentes a grandes consertos como muro da escola, ar condicionado nas salas, rever a qualidade do lanche das crianças, segurança da escola, ausência de estagiárias no projeto de escola de tempo integral, dentre outros.
- c) *necessidades pedagógicas* que abordaram muitas necessidades e o grupo as dividiu em quatro temáticas que de certo modo dificultam o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, a saber: indisciplina; parceria pais e famílias, planejamento curricular e festas na escola.

O terceiro momento da dinâmica consistiu-se em decidir os encaminhados para resolver as necessidades da escola apontadas pelos sujeitos. Em relação às necessidades apontadas no item “a” foi elaborada uma lista identificando as prioridades que seriam encaminhadas para a compra após aprovação do Conselho de Escola.

As necessidades referentes ao item “b” foram encaminhadas via ofício a Secretaria Municipal da Educação pela diretora, com a colaboração do secretário solicitando as devidas providências.

Para discutir as necessidades no trabalho pedagógico, item c, organizamos quatro grupos para refletir as questões apontadas e elaborar ações para resolver ou minimizar as necessidades, estabelecendo prazos, sujeitos responsáveis e resultados esperados. Tudo isso foi escrito em papel pardo por cada grupo, apresentado e discutido posteriormente no coletivo. Esse material foi digitado e anexado ao Projeto Pedagógico da Escola.

A partir das propostas apresentadas pelos grupos e aprovadas no coletivo identificamos como necessidades formativas às temáticas: indisciplina; parceria pais e famílias e planejamento curricular de Língua Portuguesa e Matemática. Essas necessidades formativas subsidiaram a elaboração de uma ação de formação continuada para o ano letivo de 2014 na escola parceira. Decidimos que essa formação deveria envolver os professores, a equipe gestora e os funcionários.

Indagamos os profissionais sobre os temas selecionados para a ação de formação continuada e todos foram unânimes em relação ao atendimento das necessidades da escola e deles, conforme trechos a seguir.

Foram temas significativos e que traduzem as reais necessidades da nossa equipe escolar. (Sujeito P1)

Vem de encontro ao que eu desejava e que a escola necessita. (Sujeito P3)

São temas importantes, que em ordem de prioridade, extremamente necessário para a validade da unidade escolar. (Sujeito P6)

Os temas vieram de encontro às necessidades do grupo principalmente o planejamento das áreas de matemática e língua portuguesa, pois há muitas lacunas nos conteúdos isso acaba ocasionando a não aprendizagem do conteúdo por parte dos alunos ao final do ciclo. (Sujeito P7)

Concordo com as escolhas pois atingem as necessidades do grupo. (Sujeito P9)

Os temas escolhidos vieram de encontro às necessidades do grupo, nos fizeram refletir sobre a prática pedagógica e nos auxiliaram a ampliar o nosso olhar com relação à indisciplina e às especificidades do ensino da matemática. (Sujeito G1)

Esses temas veem de encontro com nossas necessidades. (Sujeito G4)

Constatamos, na prática da pesquisa, a dificuldade em equilibrar as diversas necessidades formativas detectadas. Para Rodrigues e Esteves (1993, p. 66) o “equilíbrio entre as necessidades do grupo, do indivíduo e da instituição não deve ser atingido fora de um quadro de diálogo intenso e de qualidade entre as diversas entidades que encomendam ou procuram formação, as que a oferecem e as que a prestam como formadoras”. Assim, o formato da formação continuada deveria assegurar aspectos mencionados nas necessidades formativas diagnosticadas.

Indagamos os profissionais sobre suas maiores necessidades formativas e entre os treze sujeitos, oito (61,5%) mencionaram trabalhar ou intervir junto aos alunos enfatizando diversas dimensões, como: aluno especiais, indisciplinados, com dificuldades de aprendizagem, com diferentes personalidades. E, também, como motivar os alunos no processo de alfabetização e na lição de casa.

Trabalhar com alunos especiais e indisciplinados, modelos de atividades. (Sujeito P2)

Como intervir junto aos alunos com maior facilidade. (Sujeito G1)

Especialização em alunos com AEE e com alunos com dificuldades de aprendizagem. (Sujeito P3)

Motivar alunos realizar lição de casa. (Sujeito P8)

Um professor comentou que sua maior necessidade é resgatar a parceria escola família “tão importante para um desenvolvimento escolar do educando, com sucesso” (Sujeito P1). O professor 5 mencionou a necessidade de maior interação entre a área de Educação Física e outras disciplinas. O professor 6 afirmou ser a conclusão do planejamento nas demais disciplinas, visto que trabalhamos com Língua Portuguesa e Matemática.

Para a equipe gestora outras necessidades formativas abordadas focam o Projeto Político Pedagógico e a gestão democrática, conforme os trechos abaixo:

Como garantir que o Projeto Político pedagógico se torne real, pratico e seja o guia de todos. (Sujeito G2)

Todo o grupo ter claro o que é gestão democrática. [...]. (Sujeito G3)

Qual o limite que devemos estabelecer entre a gestão democrática e a gestão autoritária? (Sujeito G4)

AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA VOZ DOS SUJEITOS

Os sujeitos que participaram ativamente da ação de formação continuada foram os professores e a equipe gestora da escola parceira. Em relação ao perfil desses profissionais verificamos que 50% da equipe gestora e 44,5% dos professores encontram-se entre 35 a 39 anos de idade. Dos 9 professores pesquisados, temos apenas um professor do sexo masculino, e na equipe gestora todas são do sexo feminino. Quanto ao estado civil toda equipe gestora é casada. Entre os professores temos 77,8% casados e 22,2% solteiros.

Em relação à formação dos profissionais pesquisados observamos que toda equipe gestora possui curso de Pedagogia, sendo que 50% frequentou instituições públicas e 50% instituições privadas. E apenas uma gestora possui curso de pós-graduação “lato sensu” em instituição pública. Quanto aos professores todos são formados em cursos de licenciatura, sendo que 60% cursaram Pedagogia, 10% Ciências, 10% Educação Física, 10% Matemática e 10% História. Dentre os cursos de graduação 30% frequentaram instituições públicas e 70% instituições

privadas. Temos três professores com pós-graduação em instituições privadas, sendo um professor com mestrado e dois com especializações “latu sensu”.

Os programas de formação continuada podem contribuir para proporcionar a toda equipe escolar uma formação que possibilite repensar as suas práticas, a fim de que a formação cidadã dos alunos seja contemplada de maneira eficaz. Desse modo, defendemos a ideia de que a formação continuada se faz

[...] necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças. (CHRISTOV, 1998, p. 9)

A formação continuada visa proporcionar aos educadores um processo constante do aprender, do repensar as suas práticas e do construir novos conhecimentos, que se constituem “por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”, sendo de responsabilidade da instituição, mas também do próprio educador, afinal o compromisso com a profissão “requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 520).

Para a equipe gestora a formação continuada se constituiu como: “curso oferecido no horário de trabalho ou que ocorra no local de trabalho” (30,76%); “curso com objetivo de aperfeiçoar a prática docente” (15,38%); dentre outras. No grupo dos professores a formação continuada é compreendida como: “curso com objetivo de aperfeiçoar/aprimorar/repensar a prática docente” (80%); “cursos que consideram a realidade dos professores” (10%) e “cursos realizados no horário de trabalho” (10%).

São cursos para professores, repensarem a sua prática pedagógica. (Sujeito P3)

[...] tem o objetivo de aperfeiçoar a prática docente. (Sujeito G4)

Cursos realizados no ambiente de trabalho para complementar a graduação visando o melhor desempenho na função que se encontra. (Sujeito P7)

[...] deve acontecer no local de trabalho (escola). (Sujeito G2)

Conforme a maioria de nossos sujeitos a formação continuada se restringe aos professores e sua prática, entretanto o termo envolve todos os profissionais, inclusive de diferentes áreas.

Outro aspecto relevante dos dados empíricos é que a formação continuada deve ocorrer no horário e espaço de trabalho.

Se exaustos houve nas propostas de formação contínua fora da escola, precisamos agora tomar o cuidado de não correr o risco contrário, pois dependendo dos objetivos, o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora. (FUSARI, 1997, p. 168)

A formação continuada fora da escola, em congressos regionais, estaduais e nacionais, propicia enriquecimento profissional e pessoal ao professor. Distanciar-se da escola, da família e da própria cidade constituem-se possibilidades de conhecer pessoas, autores e obras; trocar experiências e materiais; ampliar contatos; assistir a programas culturais como teatro, cinema e shows, visitar museus, livrarias, exposições e locais históricos (FUSARI, 1997). Priorizar a escola, como espaço de formação, não significa afirmar que o professor só pode aprender sua profissão na escola.

A escola deve ser uma instituição aberta, cuja estrutura, organização e gestão são construídas, constantemente, pelos que nela trabalham (diretor, coordenadores, pedagogos, professores e funcionários) e pelos seus usuários (alunos, pais, comunidade próxima). No entanto, é fundamental “uma qualificação teórica de seus integrantes de modo que todos estejam capacitados a fazer a análise da prática e, com isso, aprender idéias, saberes, experiências, na própria situação de trabalho” (LIBÂNEO, 2001, p. 13-14).

Priorizar a escola, como espaço de formação, não significa afirmar que o professor ou os demais profissionais da educação só podem aprender sua profissão na escola, mas “é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho” (LIBÂNEO, 2001, p. 23).

A escola não é apenas o lugar em que os professores ensinam, mas o espaço em que aprendem “aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem sua profissão”

(CANÁRIO, 1997, p. 1), constroem seus saberes docentes, visto que se defrontam diariamente com situações contraditórias, conflituosas e desafiantes que exigem decisões. Assim ao longo de seu percurso profissional, aprendem, desaprendem, reestruturam o aprendido, fazem descobertas, testam hipóteses, elaboram novas práticas e reconstróem seus saberes. (LIMA, 2013, p. 133)

A qualidade das ações de formação continuada de professores ou demais profissionais está associada, dentre outros aspectos, “ao nível de envolvimento e de participação destes em todas as fases da actividade formativa, desde o momento da análise de necessidades e da formulação de objectivos de um dado programa até sua concretização e avaliação” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 53).

Valorizar as necessidades formativas dos professores é uma primeira etapa do planejamento de ações de formação contínua, na medida em que orienta a formulação de objetivos e subsidia a definição de conteúdos e atividades (RODRIGUES e ESTEVES, 1993). Os programas de formação continuada podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e da equipe gestora, desde que considerem efetivamente o seu papel, suas necessidades formativas e sua realidade educacional.

Almeida (2005) afirma que convivemos com uma gama de possibilidades de ações de formação continuada, dentre elas, nesta pesquisa desenvolvemos a formação continuada realizada pela universidade por meio de convênio com a escola, estabelecendo uma parceria. “Essa é uma dimensão importante da atuação das universidades, pois cabe a elas não só formar os professores para ingressarem no magistério, mas também oferecer acompanhamento às suas ações e dar continuidade à sua formação em serviço” (ALMEIDA, 2005, p. 14). Elaborar parcerias significa unir indivíduos que estão interessados em trabalhar juntos para atingir objetivos comuns. Orsolon (2009, p. 179) ressalta que a parceria representa o “encontro de diferentes para realizar um projeto comum [...]”. A relação de parceria supõe confiança mútua e cumplicidade, isto é, conversas, trocas, discussões dos problemas e assunção conjunta das decisões tomadas”. A parceria entre a universidade e a escola municipal pesquisada será essencial para a concretização da proposta de formação continuada em serviço.

A ação de formação continuada desenvolvida envolveu sujeitos da escola parceira (equipe gestora, professores, funcionários) e sujeitos da universidade (pesquisador, professores universitários especialistas e bolsistas da graduação do

curso de Licenciatura em Pedagogia). A ação de formação junto aos professores foi desenvolvida pela coordenadora pedagógica da escola em conjunto com a universidade em reuniões no HTPC. A formação com a equipe gestora se desenvolveu em encontros mensais com 4 horas de duração. A formação com os funcionários foi desenvolvida pela equipe gestora a partir de nossas discussões. No período de março a dezembro de 2014 realizamos dez encontros que focaram as necessidades formativas identificadas no planejamento participativo, tendo com temas centrais: “indisciplina”, “planejamento” e “parceria escola e família”.

Inicialmente realizamos uma retomada do que a escola parceira desenvolveu sobre os temas formativos. Notamos a reincidência dos temas no planejamento participativo nos últimos anos. Em 2011 a escola em parceria com a universidade desenvolveu um questionário abordando os temas, indisciplina e parceria escola e família, com toda a equipe escolar, num total de 566 pessoas (33 professores, 4 membros da equipe gestora, 7 funcionários, 366 alunos e 146 famílias) que resultou em um relatório apresentado e discutido com toda a equipe escolar. Em seguida, constitui-se um grupo de estudos composto por representantes da equipe gestora, professores, funcionários e famílias que elaborou coletivamente um projeto coletivo para resolver ou minimizar os desafios da escola. Parte do projeto foi desenvolvido em 2012 e 2013.

Desenvolvemos leituras e discussões de pequenos textos e artigos acadêmicos que subsidiaram as reflexões sobre os temas formativos e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

No processo de formação continuada ocorreu uma articulação entre os temas “indisciplina” e “parceria escola e família” que contou com a contribuição de um professor universitário que pesquisa o tema. Com os professores elaborou-se ações de reflexão sobre a construção das regras da sala e das consequências de seus próprios atos. O que suscitou a necessidade de refletir as regras gerais da escola e o contato com as famílias. Elaboramos em conjunto universidade, professores e equipe gestora um folder com algumas informações sobre a escola com uma escrita apropriada as famílias que foi enviado no início do ano letivo de 2015 e, um caderninho com as regras gerais da escola para subsidiar as ações da equipe escolar. Também, foi elaborada uma carta de boas vindas as famílias dos alunos ingressantes no 1º ano do ensino fundamental, enviado pelo correio em fevereiro de 2015.

Em relação ao “planejamento” foi analisado e discutido o Projeto Político Pedagógico da Escola junto a equipe gestora. Com os professores desenvolvemos uma reflexão coletiva sobre os planos de ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de todas as turmas do ciclo I do ensino fundamental. Nesta ação de formação tivemos a valiosa contribuição de professores universitários especialistas nas áreas citadas que desenvolveram momentos intensos de aprendizagem, de debates, de reflexão, de aprofundamento de conceitos, de escolher o que ensinar, porque ensinar, como ensinar. Momentos enriquecedores para os professores, a equipe gestora e os bolsistas.

Ao final da formação verificamos alteração significativa e qualitativa nos planos de ensino. Porém o mais relevante foi constatar maior clareza de muitos professores sobre o que ensinar em cada turma, compreendendo a ideia de aprofundamento, continuidade e sequenciação dos objetivos, conteúdos e metodologia destas duas disciplinas.

O professor do ciclo I do ensino fundamental precisa ter muitos saberes, porém o domínio do conhecimento da área específica de atuação é o primeiro saber. Segundo Fusari (1992, p. 27) o conceito de competência docente apresenta cinco aspectos essenciais:

- domínio competente e crítico do conteúdo a ser ensinado;
- clareza dos objetivos a serem atingidos;
- domínio competente dos meios de comunicação a serem utilizados para a mediação eficaz entre o aluno e os conteúdos do ensino;
- visão articulada do funcionamento da Escola, como um todo;
- percepção nítida e crítica das complexas relações entre educação escolar e sociedade.

Para atuar na escola pública do ciclo I do ensino fundamental precisamos de um professor que tenha uma formação que corresponda a esse novo cenário educacional, um professor crítico e reflexivo, que seja capaz de:

- Estar comprometido com as crianças que finalmente conseguiram adentrar as escolas;
- Ser capaz de desenvolver um trabalho docente de qualidade numa escola para todos;

- Ser um profissional com capacidade de inovação, de criação, de participação nos processos de tomada de decisões e de produção de conhecimentos e não simples técnico, reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados;
- Ter vivenciado um processo formativo que lhe tenha garantido o acesso ao saber, ao saber fazer e ao saber ser (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores...); e
- Saber que o seu papel é fundamental e imprescindível para a construção de uma escola pública de melhor qualidade. (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 28-29)

Para tanto, esse professor precisa entender-se como um sujeito que encontra-se em constante processo de formação e que trabalha diretamente com os alunos, formando novas gerações, em um espaço específico, que é a escola. A formação do professor não se esgota na formação inicial, mas deve “prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41).

Para os profissionais pesquisados “ser professor do ciclo I do ensino fundamental” significa favorecer a aprendizagem do aluno, ampliar seus conhecimentos, formar cidadãos, ser mediador de discussões, como verificamos a seguir.

Ensinar o aluno a ler, escrever e interpretar textos, possibilitando que o educando dê sequência em seus estudos. (Sujeito P1)

Dirigir a relação entre o ensino e a aprendizagem. (Sujeito P2)

Garantir a aprendizagem dos alunos. (Sujeito P4)

O professor precisa exercer sua função na sala de aula ensinar, mediar discussões para o efetivo aprendizado. Com a equipe escolar planejar, discutir e colaborar com a equipe. (Sujeito P6)

Auxiliar e orientar os educando no processo de alfabetizar e letrar. (Sujeito P9)

Oferecer condições para que o aluno alcance o seu pleno desenvolvimento. (Sujeito G1)

Propor atividades que favoreçam a aprendizagem dos alunos, ser mediador de discussões, favorecer a construção de conhecimentos, normas, valores. (Sujeito G3)

Essa constatação também se estende a equipe gestora. Afinal ser profissional da educação significa estar sempre se construindo, num processo que tem início,

mas não tem fim; visto que a profissão docente e, acrescentamos todos os profissionais da educação “exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam” (IMBERNÓM, 2000, p. 65).

Desse modo priorizamos nesta ação de formação continuada momentos coletivos de discussões, estudos (textos, vídeos, palestras) e reflexões sobre os desafios do cotidiano escolar, com o intuito de proporcionar mudanças nas concepções e ações desses profissionais com o intuito de melhorar a qualidade do ensino. Compreendemos que

[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. Segundo Philippe Perrenoud, a reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados, explicados e até resolvidos com mais consciência, com mais método. Ou seja, uma prática reflexiva [...] leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades. (LIBÂNEO, 2001, p. 190)

Temos uma realidade educacional desafiadora aos profissionais da educação básica pública e constatamos que parcerias entre a universidade e as escolas, ou mesmo sistemas municipais possam promover intervenções na melhoria da qualidade do ensino, além de propiciar aos nossos alunos de graduação momentos intensos de formação sobre o seu futuro espaço de atuação profissional, conforme depoimentos de três alunas da graduação que participam ativamente dessa ação de formação continuada.

Interessante constatar que no espaço dos HTPC's, o professor também ganha voz para partilhar suas necessidades, dúvidas e problemas a respeito do dia-a-dia em sala de aula, bem como dicas e opiniões construtivas que podem melhorar o convívio e a qualidade da aula, transformando a rotina geral da escola.

A participação dessa pesquisa proporcionou-me um grande aprendizado com relação a gestão escolar de uma escola pública municipal. Ser responsável por uma escola não é nada fácil, principalmente quando se tenta introduzir no ambiente escolar a gestão democrática.

O projeto tem me presenteado com uma grande oportunidade de estar vivenciando e fazendo parte deste processo de formação continuada de perto. Como futura professora e conseqüentemente como futura gestora, acredito que por meio da

base que estou tendo terei mais possibilidades de uma ação mais qualificada em meu espaço de atuação profissional, seja como professora ou como gestora educacional. (Aluna 1)

A participação na pesquisa tem sido de suma importância para minha formação como educadora e futura gestora educacional. Estar em contato com os principais problemas do cotidiano de uma escola pública, me faz refletir sobre a forma com a qual lido com minha futura profissão. Participar dos encontros tem me proporcionado discussões valiosas que não seriam possíveis dentro da sala de aula na universidade. (Aluna 2)

Dentre muitos benefícios, gostaria de ressaltar este contato direto com o profissional que me representa e a relação profunda do projeto com os problemas que ocorrem na prática educativa. Refletir e observar a postura docente em meio as dificuldades, me dá uma base sólida para o exercício profissional que me espera, bem como os desafios e as múltiplas opções que tenho para pôr em prática quando me encontrar neste cenário. (Aluna 3)

Apesar de minha participação ter ocorrido por um curto período no projeto, as aprendizagens me serão úteis para a futura prática docente, o maior aprendizado de todos foi aprender a ouvir, aprender a aprender com professores que estão no exercício da sala de aula há muitos anos. As discussões sobre as temáticas de gestão democrática me incentivaram a querer participar mais das decisões políticas da instituição a qual estou inserida, seja ela qual for, como aluno ou educador [...] Construir um planejamento escolar me remete a pensar em objetivos, métodos e práticas, bem como seus conteúdos, levando em consideração o contexto de meus alunos, sendo necessário também que todos estes aspectos se encaixem ao fim. Portanto, participar do projeto e ter a oportunidade de vivenciar os momentos de HTPC da escola, me auxiliaram na visualização dos resultados que o ato de compartilhar desafios entre meus colegas de trabalho pode trazer. Buscar soluções em equipe dentro de uma gestão democrática é melhor do que o fazer só. (Aluna 4)

A partir dos depoimentos das alunas envolvidas na pesquisa constatamos a importância dessa vivência de formação continuada em seu processo de formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Desse modo acreditamos que essa formação continuada em parceria entre a universidade e a escola pública tem garantindo espaço para que os seus profissionais “se encontrem, estudem, troquem experiências, discutam sobre suas ati-

vidades e ações, reflitam juntos sobre suas práticas, sobre as questões que os afligem [...] (RIBAS e CARVALHO, 1999 apud LIMA, 2013, p. 151), como um modo de contribuir para um ensino de qualidade. Como afirma Paro (2011, p. 131), uma formação continuada deve provocar mudanças na estrutura da escola, “de modo a incluir em sua prática cotidiana momentos de estudo, de leitura, de discussão, de troca de experiências e de práticas coletivas, visando à melhoria da prática pedagógica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a qualidade da formação continuada de profissionais da educação, dentre outros aspectos, depende do nível de envolvimento e de participação destes em todas as fases da atividade formativa, desde o momento da identificação e análise das necessidades, como elaboração da ação de formação continuada até sua concretização e avaliação (LIMA, 2013).

Nesse estudo, valorizamos a instância municipal e acreditamos ser relevante desenvolver pesquisa em escolas municipais, principalmente, após o processo de municipalização que envolveu o país a partir de 1990. Muitos municípios construíram os seus Sistemas de Ensino, tornando-se responsáveis por todas as funções inerentes a esta nova situação, inclusive a formação continuada de seus profissionais. Esse processo, no Brasil, na maioria dos municípios, ocorreu de forma atropelada, sem que eles pudessem se preparar para incorporar e assumir uma rede de ensino fundamental.

Verificamos a importância da parceria entre a escola pública e a universidade. Elaborar parcerias significa unir indivíduos que estão interessados em trabalhar juntos para atingir objetivos comuns, o que exige confiança mútua, cumplicidade, diálogo, trocas, discussões e tomada de decisões. A nossa parceria com a escola municipal se originou em 2012 e foi essencial para a concretização da ação de formação continuada que resultou na alteração dos planos de ensino de Língua Portuguesa e Matemática, e em várias ações para minimizar a indisciplina e para fortalecer a parceria escola e famílias.

Deixamos um espaço para que os profissionais pudessem fazer seus comentários. Tivemos seis comentários, dos quais cinco (83,3%) focaram a necessidade de continuar a parceria entre a escola e a universidade.

Prosseguir com a parceria entre escola e universidade. (Sujeito P7)

A parceria firmada entre a nossa unidade e a Unesp tem sido de grande valia para toda a equipe escolar. Só tenho a agradecer por toda a dedicação e por compartilhar saberes tão valiosos conosco. (Sujeito G1)

Que continue a parceria escola x Universidade, pois está vem nos ajudando muito. (Sujeito G2)

Continuar a parceria escola entre escola e universidade. (Sujeito G3)

Que esta parceria aconteça. (Sujeito G4)

Essa parceria se constitui excelente espaço de formação e desenvolvimento profissional de todos os sujeitos envolvidos, seja na escola (professores, equipe gestora, funcionários, alunos, famílias), ou mesmo na universidade (pesquisadores, professores e alunos de graduação, futuros professores e gestores).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: ALMEIDA, M. I. (Org.). *Formação contínua de professores*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 11-7.

ARAÚJO-OLIVEIRA, S. S. Entrevistando. In: REYES, C. R.; MONTEIRO, H. M. (Org.). *Um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 31-61. (Coleção UAB-UFSCar).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 207.

CHAER, G.; DINIZ, R.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-66, 2011.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, ano 16, n. 2, p. 221-36, 2003.

CHRISTOV, L. H. Educação continuada: função do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998. p. 9-12.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2008. 80 p. (Série Pesquisa, v. 6).

FUSARI, J. C. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. *Revista Idéias*, São Paulo, n. 12, p. 25-34, 1992.

_____. *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. São Paulo, 1997. 224f. Relatório de pesquisa – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GARCIA, R. L. Para quem investigamos, para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: _____. (Org.). *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-36.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

_____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002. 87 p.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-9, maio/jun. 1995.

IMBERNÓM, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões da nossa época, v. 77).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001, 260 p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (Org.). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. 408 p.

_____. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. 543 p.

LIMA, V. M. M. Necessidades formativas docentes como subsídios para uma política de formação contínua em serviço. In: LEITE, Y. U. F.; MILITÃO, S. C. N.; LIMA, V. M. M. (Org.). *Políticas educacionais e qualidade da escola pública*. Curitiba: CRV, 2013. p. 127-54.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p. (Temas básicos de educação e ensino).

MALHEIROS, M. R. T. L. O processo de pesquisa na graduação. 2000. Disponível em: <www.profwillian.com/_diversos/download/prof/marciarita/Pesquisa_na_Graduacao.pdf>. Acessado em: 30 jan. 2014.

ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 177-83.

PARO, V. H. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto, 1993.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário