

O PROFESSOR QUE OS ALUNOS DO PARFOR DA UNESP (2011-2014) GUARDAM NA MEMÓRIA: APONTAMENTOS PARA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE (EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL CICLO I)

Marilda Da Silva

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

A UNESP oferece o Curso de Pedagogia no âmbito do Programa Parfor em 5 de suas unidades: Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, Faculdade de Ciências – Campus Bauru, Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente e Instituto de Biociência, Letras e Ciências Exatas - Campus de São José do Rio Preto. É este o contexto institucional dos dados. As fontes são 98 redações intituladas O professor que eu guardo na memória produzidas por alunos do Parfor em 2011. A análise dos dados foi operada por meio da Análise de Conteúdo. Os dados trazem particularidades que devem ser levadas em conta por programas de formação inicial e continuada. Dentre muitas, uma delas diz respeito ao fato de que metodologias de ensino serão adequadas quando a relação social (relação professor/aluno) que exige sua aplicação for de boa qualidade. Ou seja: quando a relação professor–aluno for adequadamente ética. Sem deixar de lado, imprescindivelmente, a posição social de cada envolvido na relação social em questão. Para que isso seja mais bem compreendido valem os estudos sobre violência em meio escolar, sobretudo os que se dedicam a explicar a violência do professor contra o aluno (SILVA e SCARLATO, 2009; SILVA, SCARLATO E CARLINDO, 2010; SILVA E CARLINDO, 2009, 2012) que apontam que os professores também cometem violência contra o aluno, por vezes mais do que o aluno contra ele. Outra particularidade diz respeito ao fato dos sujeitos deste estudo serem professores com uma experiência em docência acima de três anos e também considerarem que elementos do campo da ética são imprescindíveis ao sucesso pedagógico do professor e, conseqüentemente, do aluno. Palavras-chave: PARFOR. Formação Continuada. Atuação Docente.

**O PROFESSOR QUE OS ALUNOS DO PARFOR DA UNESP (2011-2014)
GUARDAM NA MEMÓRIA: APONTAMENTOS PARA FORMAÇÃO E
ATUAÇÃO DOCENTE (EDUCAÇÃO INFANTIL E CICLO I DO ENSINO
FUNDAMENTAL)**

Marilda da Silva¹. Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara,
UNESP

INTRODUÇÃO

O PARFOR foi instituído pela portaria normativa nº 9 de 30 de Junho de 2009 no âmbito do Ministério da Educação – MEC juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com a participação das Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal, Municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior. Essa ação tem a finalidade de promover e fomentar a Formação de Professores da Rede Pública de Educação Básica como prevê o Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Esse decreto criou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil. O objetivo dessa política é alcançar uma Educação Básica Pública de qualidade para todos, construída em bases científicas e técnicas sólidas tendo em vista a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais como um todo. Para isso busca a adesão das Instituições Públicas de Ensino Superior, como é o caso da UNESP.

A instância que acompanha o desenvolvimento desse Plano Nacional são os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e ações e programas próprios do Ministério da Educação. Tais fóruns acompanham e revisam, quando necessário, a operacionalização do referido plano. Cada Estado Brasileiro foi responsável pela organização e realização de seu fórum, baseando-se no artigo 4º do decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. É importante dizer que o Plano Nacional vai ao encontro das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no que se refere à formação em nível superior de todos os profissionais do magistério que estão atuando nas salas de aula. Nesse sentido, o PARFOR visa organizar e promover a Formação de Professores que atuam nas redes Municipais e Estaduais da Educação Básica que ainda não possuem a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mencionada. Esse programa visa oferecer a esses profissionais não apenas uma formação gratuita - por isso quem oferece o Curso de Pedagogia a eles são as

Universidades Públicas e as Universidades Comunitárias -, mas também, e com isso, uma formação de qualidade. Também há duas modalidades: a presencial e a distância, no entanto, o decreto 6.775 de 29 de Janeiro de 2009 em parágrafo único explicita que é preferível que o curso de Formação Inicial seja feito na modalidade presencial.

A propósito das modalidades, presencial e a distância, o PARFOR na modalidade presencial oferece os seguintes tipos de cursos: Curso de Primeira Licenciatura destinado a professores que não tem nenhuma Formação Superior, Curso de Segunda Licenciatura para professores que atuam nas escolas em área distinta a da sua Formação Inicial e Curso de Formação Pedagógica para professores Bacharéis que não possuem Licenciatura. Na modalidade a distância oferece cursos no âmbito do sistema Universidade Aberta – UAB: Cursos de Primeira Licenciatura destinados a professores que não tem nenhuma Formação Superior e curso de Formação Pedagógica para professores Bacharéis que não possuem Licenciatura. Os cursos de primeira Licenciatura tem a carga horária de 2.800 horas e mais 400 horas de estágio. Já os de segunda Licenciatura tem a carga horária de 800 horas para as Licenciaturas na mesma área de formação do professor, e 1.200 horas, incluindo as horas de estágio, para os professores que querem fazer a Licenciatura fora da sua área de Formação.

O Ministério da Educação, para gerenciar e acompanhar o desenvolvimento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, criou a Plataforma Paulo Freire, que é um sistema informatizado que vem se confirmando como uma importante ferramenta para a divulgação e andamento do PARFOR. Nesta plataforma os professores podem se inscrever nos cursos de nível superior em todo o país, bem como conhecer os cursos que estão sendo ofertados, o número de vagas, as Universidades e locais dos cursos pretendidos. Na plataforma é possível ter acesso ao currículo dos professores e, além disso, a plataforma ainda disponibiliza aos interessados o calendário e demais informações pertinentes ao Programa. E é também por meio dessa plataforma que as Secretarias e as Universidades têm acesso às informações necessárias para proceder com os processos de admissão dos professores nos cursos oferecidos.

É na modalidade presencial que a UNESP oferece o Curso de Pedagogia. Vale dizer também que até este momento o PARFOR é oferecido por 5 faculdades da referida universidade, quais sejam: Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, Faculdade de Ciências – Campus Bauru,

Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente e Instituto de Biociência, Letras e Ciências Exatas - Campus de São José do Rio Preto². É este o contexto institucional dos dados que serão aqui apresentados. Neste caso, trata-se, simultaneamente, de formação inicial e formação continuada uma vez que os alunos são professores em exercício docente.

METODOLOGIA

A produção, as características e a análise das fontes.

Trata-se de uma produção escrita que teve como título O professor que eu guardo na memória. Essa produção foi solicitada aos alunos do PARFOR no primeiro dia de aula que tiveram na Universidade, em 2011, sem lhes oferecer nenhuma explicação sobre o que deveriam, ou não, registrar. A explicação não foi dada para que nenhuma interferência fosse disparada pelo pesquisador no que diz respeito a quem o grupo memorizaria e, conseqüentemente, registraria a partir disso. Portanto, trata-se de uma fonte produzida por meio da memória: são 98 produções de uma página cada uma. Mas, apesar das produções serem de uma página cada uma, os sujeitos atenderam de modo muito objetivo o estímulo viabilizado pelo título proposto. Levando em conta que a fonte de nossas fontes foi a memória temos de levar em consideração a constituição da mesma, tendo em vista implicações teórico-metodológicas na organização e tratamento das informações. A propósito, por exemplo, Maurice Halbwachs (1990), em A memória coletiva, afirma que a memória “é uma construção social e depende do relacionamento do sujeito com o grupo social em que vive” (p. 71-73). Para Paul Thompson (1992):

O processo da memória não está solitário ao desempenhar sua tarefa, pois depende de um outro qual seja, depende do processo de percepção que, por sua vez, depende da forma em que apreendemos as coisas. (THOMPSON, 1992 p. 150)

No que diz respeito às informações advindas da memória que se transformaram nos dados que aqui apresentaremos, pode-se dizer talvez, a partir dos autores acima, que o que está em jogo ao se trabalhar com dados cuja fonte é a memória é que eles são dados que tem uma dimensão histórica e social. O que favorece muito sua fertilidade, ganhando uma aura de

validade mais ampla, porém, ganhando também mais complexidade. Exatamente por isso, optamos trabalhar as produções por meio da técnica Análise de Conteúdo por Laurence Bardin (1977). Essa técnica é operacionalizada por meio das regras: exaustividade, homogeneidade e pertinência. E nossa opção analítica dentre as possibilidades dessa técnica foi a temática.

Por tal razão o cumprimento da regra exaustividade deu-se por meio da extração do maior número possível de informações (levando em conta o modo como as produções foram organizadas em quantidade e tipo de registros) sobre as características do professor e/ou professores que foram lembrados pelos sujeitos em questão. A homogeneidade sempre esteve presente, pois trabalhamos apenas com um tipo de fonte, não exigindo a operacionalização de outros critérios de escolha. Com a pertinência das fontes passou-se o mesmo da homogeneidade devidas às mesmas razões.

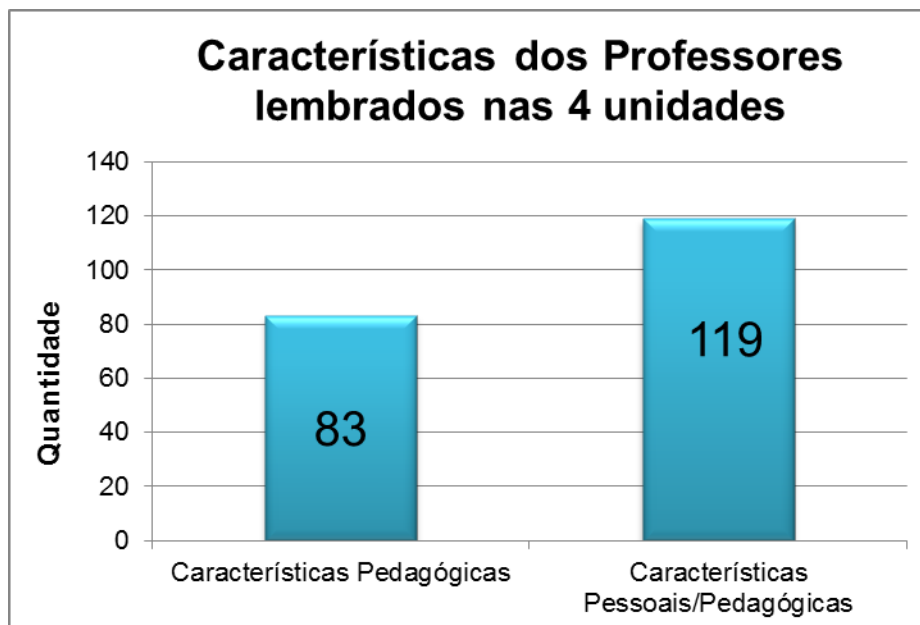
Os dados

De posse das produções escritas pelos alunos do PARFOR, realizamos uma primeira leitura para identificarmos possíveis categorias de trabalho e assim, e até este momento, chegamos a duas:

Características pedagógicas: se referem ao modo de ensinar e também às ações e atitudes do professor com relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Características pessoais/pedagógicas: são características pessoais do professor que influenciam a sua ação de ensinar e têm implicação na prática pedagógica, ou seja, são características pessoais no âmbito do ensino.

No gráfico abaixo apresentamos as características dos professores memorados, no primeiro dia de aula, pelos 98 alunos do PARFOR que estavam presentes no referido dia em sala de aula. Portanto, trata-se de uma mostra uma vez que foi matriculado um número muito maior.



(fonte: elaborado pela autora)

Observe que o número de lembranças que dizem respeito ao híbrido 'características pessoais/pedagógicas' está bem acima das características eminentemente pedagógicas. Nesse sentido, Tuchapesk (2004), ao investigar as interações entre escola, família e matemática, identificou uma tendência de mudança no que se refere à relação professor-aluno: os alunos criticam abertamente o professor, tanto no modo de explicar a matéria quanto no que se refere à relação professor-aluno. Contudo, os professores elogiados são aqueles que, em sua prática, se mostram amigos e que se importa com as dificuldades e problemas dos alunos. Nossos sujeitos também deram ênfase ao professor que consideraram 'amigo', o que faz parte da categoria 'características pessoais/pedagógicas'.

Os 3 alunos do 3º ano do Ensino Médio, sujeitos da pesquisa de Dittrichi (2010), também fizeram referência à afetividade na relação professor-aluno, acreditando que uma relação de amizade entre aluno e professor colabora muito na aprendizagem. Outro estudo que vem ao encontro destes é o de Araújo (2001), do qual extrai-se o excerto a seguir:

Porque essas duas professoras, na sala, *elas davam uma atenção especial para o aluno*, entendeu; tanto para aqueles que eram mais bagunceiros [...] quanto para aqueles que eram mais empenhados, entendeu. Era como um pai e uma mãe assim: *dava conselho, dava dicas para gente se divertir, numa boa, saudável, ela ajudava o grêmio a participar*, assim de eventos, tipo campeonatos; foram as professoras que *não só davam a aula mas também participavam na vida particular do aluno; davam um conselho*, assim: às vezes alunos que tinham problemas com os pais, entendeu, ela ajudava, ou então chamava a mãe para

conversar. [...]. Então quando vem esse lance de lembrar de colégio, de escola, antepassado assim, eu lembro dessas duas professoras.(ARAÚJO, 2001, p. 35, grifos nossos)

Maitino (2007), por sua vez, encontrou como característica positiva que favorece a aprendizagem 'aquele que entende os alunos', por isso é considerado um professor dedicado. No entanto, ainda de acordo com a autora, 'o professor que desperta o interesse dos alunos' parece ser aquele que é também capaz de fazer escolhas metodológicas adequadas ao contexto e às expectativas dos mesmos. Nossos sujeitos deram destaque para a característica 'dedicado(a)' cujo conteúdo vai ao encontro dos apontamentos de Maitino (2007), isto é, o professor dedicado é aquele que: explica de maneira clara, preocupa-se em ensinar, importar-se com os alunos, é capaz de despertar nos alunos o desejo de aprender.

Vale ressaltar que características como atenciosa, amável, carinhosa, acolhedora, foram características recorrentes nos relatos de nossos sujeitos. Silva (2003) ao pesquisar o ensino de ciências na Educação Infantil concluiu que a atuação do professor deve ser revestida de aceitação e aconchego, importando-se concretamente com o aluno e seus questionamentos. Esse dado é demasiadamente importante aqui uma vez que nossos sujeitos são professores atuantes na Educação Infantil e no Ciclo I do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o estudo de Ledesma (2003) traz significativas contribuições à reflexão que se está operando. Essa autora teve como objetivo recuperar as experiências educacionais dos alunos ingressantes na graduação em Pedagogia da UNICAMP, no ano 2000, focalizando as vivências educativas desse grupo anteriores ao ingresso na Universidade por meio de uma metodologia que se aproxima muito da empregada em nosso estudo. De acordo com os seus sujeitos o Primário – que hoje corresponde ao Ciclo I do Ensino Fundamental – foi o nível de ensino que apresentou fatos mais marcantes.

A esse respeito nossos sujeitos lembraram-se mais, quantitativamente, da professora da 1ª série/ 1º ano Ensino Fundamental/ 1ª professora, sendo que tais professoras apareceram em 9 relatos de Araraquara, 4 de Bauru, 10 de Marília e 12 de Presidente Prudente, totalizando 35 professoras. Considerando-se as demais séries – hoje anos – que compunham o Ensino Fundamental I, há mais 23 relatos apontando professores desse ciclo, ou seja, há um total de 58 professores lembrados que pertencem ao Ciclo I.

Em seguida, tem-se 30 professores do Ciclo II e 15 professores do Ensino Médio. Isto é: nossos dados apontaram na mesma direção encontrada por Ledesma (2003). Isso ajuda-nos a mostrar a importância dos dados aqui apresentados, tendo em vista a formação e atuação docente para o respectivo nível de ensino e para a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral os dados que apresentamos aqui evidenciam a importância social – pedagógica da qualidade da relação social que professores estabelecem com seus alunos. Mostram ainda que os alunos continuam solicitando um professor que atenda suas necessidades para que ele, o professor, seja eficaz para a sua aprendizagem. O que também ocorria em estudos realizados nos anos de 1990 (SILVA, 2002). Então, parece-nos, que a estrutura dos problemas da escola brasileira continua a mesma e um de seus estruturantes é a forma por meio da qual o professor ensina seus alunos e qual a qualidade da relação social que estabelece com eles ao ensiná-los.

Especificamente, os dados aqui apresentados trazem particularidades que devem ser levadas em conta por programas de formação inicial e continuada. Dentre muitas, uma delas diz respeito ao fato de que metodologias de ensino serão adequadas quando a relação social (relação professor/ aluno) que exige sua aplicação for de boa qualidade. Ou seja: quando a relação professor – aluno for adequadamente ética. Sem deixar de lado, imprescindivelmente, a posição social de cada envolvido na relação social em questão. Para que isso seja mais bem compreendido valem os estudos sobre violência em meio escolar, sobretudo os que se dedicam a explicar a violência do professor contra o aluno (SILVA e SCARLATO, 2009; SILVA, SCARLATO e CARLINDO, 2010; SILVA e CARLINDO, 2009, 2012) que apontam que os professores também cometem violência contra o aluno, por vezes mais do que o aluno contra ele. Ainda que levemos a cabo a problemática da “cidadania dilacerada” (SANTOS, 2009, p. 42) não se pode aceitar que a escola perca de vez sua obrigação civilizatória. E os professores são profissionais que para o bem e para mal não podem fazer vistas grossas à questão do processo civilizatório do qual fazem parte como profissionais e cidadãos.

Outra particularidade diz respeito ao fato dos sujeitos deste estudo serem professores com uma experiência em docência acima de três anos e também considerarem que elementos do campo da ética são imprescindíveis ao

sucesso pedagógico do professor e, conseqüentemente, do aluno. Note-se que embora a maior categoria formulada neste estudo diga respeito, nas fontes, a comportamentos pessoais/pedagógicos não trabalharemos com respostas vindas da psicologia pura, pois isso inviabilizaria qualquer solução uma vez que poderia se cair no vasto lamaçal da individualidade. O campo da ética pode resolver isso, pois nele há regularidades para um 'contrato social' com força suficiente para tornar a relação professor – aluno positivamente pedagógica, o que desejam os sujeitos de todas as pesquisas utilizadas aqui e, certamente, todos nós.

Problemas que a escola brasileira enfrenta, como qualquer outra, precisam receber doses robustas de objetividade para que a subjetividade própria desses problemas não impeçam a solução dos mesmos. A pergunta que fica é: será que esses professores – nossos sujeitos -, aplicam com seus alunos ações como as que eles consideram adequadas a um professor dedicado? Neste momento não podemos responder, pois os dados não receberam tratamento suficiente para responder esta pergunta. Contudo, podemos afirmar que esses dados são férteis apontamentos para se pensar os projetos de formação e atuação docente. É claro que aqui apenas iniciamos uma reflexão. É uma semente que precisa de mais e outros investimentos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, M. T. de. **Era uma vez uma escola... (história que os alunos contam)**. 2001. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

DITTRICH, R.V. **Ensino e aprendizagem de Matemática: o sucesso é possível!**, 2010, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HALBWACHS. M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LEDESMA, L.V.R. **Filosofia, Educação e Cotidiano na Formação do Educador: interpretações críticas das vivências e representações dos alunos de Pedagogia da UNICAMP**, 2000. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MAITINO, L.M. **Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública: contribuições para a formação continuada**. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

SANTOS, J. V. T. dos. **Violências e conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009 (Série Sociologia das Conflitualidades).

SCARLATTO, E. C.; CARLINDO, E. P.; SILVA, M. da. Violências por professores/as contra seus/as alunos/as. **Revista LEVS** (Marília), v. 06, p. 90-101, 2010.

SILVA, M da. A explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. **Cadernos de Pesquisa**, n.115. p.195-205. Março de 2002

SILVA, M. da ; CARLINDO, E. P. Violência por professores em sala de aula: informações indispensáveis a processos formativos para a educação básica. In: **X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos**, 2009, Águas de Lindóia. São Paulo: Tec Art Editora Ltda, 2009. v. 1. p. 9578-9591.

_____. A história de escolarização como fonte de conteúdos para formação docente: a evidência de violência em meio escolar por professores brasileiros. In: **8º Congresso Internacional de Educación Superior: la**

universidad por el desarrollo sostenible, 2012, Havana, Cuba: Distribuidora Nacional ICAIC, 2012. p. 2340-2348.

SILVA, M. da; SCARLATTO, E. C. Violência em meio escolar no Brasil: uma alternativa formativa para professores e futuros professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 04, p. 07-17, 2009.

SILVA, R. R. da. **O ensino de Ciências**: investigando a prática pedagógica e investindo na formação continuada de professores da educação infantil. 2003. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

THOMPSON. P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

TUCHAPESK, M. **O Movimento das Tendências na Relação Escola-Família-Matemática**. 2004. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

¹ Colaborou com esta pesquisa Isabela Vicenzo Sgobbi. Mestre em Educação pelo Programa Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara/UNESP.

² Nesta pesquisa não há dados do Parfor oferecido por essa Unidade. Portanto, os dados que aqui estão sendo apresentados dizem respeito às outras 4 mencionadas.