

ISSN 1982-8632

REVISTA

@mbienteeducaçãõ

volume 9 nº 1, jan/jun, 2016



UNICID
Universidade
Cidade de S. Paulo



Revista @mbienteeducação. São Paulo:
Universidade Cidade de São Paulo, 2008.
v.9, n.1, jan/jun/2016
Semestral
ISSN 1982-8632
1. Educação.

CDD 370



Formação Profissional: reflexões sobre caminhos (Im)possíveis de mudança da prática formativa

Nesta edição, os artigos discutem sobre a formação inicial e continuada de professores, abordam questões referentes à escolha profissional, aspectos da política pública de educação e sua repercussão no cotidiano do espaço escolar, acadêmico e nos contextos da Educação Ribeirinha e da Educação Urbana.

Convém ressaltar que os artigos aqui mencionados, exceto os textos de Uilson Gonçalves Costa e Antônio Edson dos Santos, foram mencionados, inicialmente, no evento “VI Encontro de Políticas Públicas de Educação e Formação de Professores, com o tema Implementação do Plano Nacional de Educação: limites e perspectivas”, promovido pelo Mestrado em Educação e Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, da Universidade Cidade de São Paulo-UNICID, que aconteceu nos dias 03 e 04 de novembro de 2015, no Bloco Alfa/UNICID.

Assim, Jackeline Kyoko Yada apresenta uma pesquisa que tem por tema o exercício da docência com foco na escolha profissional. O objetivo é investigar fatores sociais relacionados à escolha do curso de Pedagogia por alunos de graduação. As questões que norteiam a pesquisa são: “Quais fatores relacionados à origem, trajetória e posição social contribuem para escolha do magistério como profissão? Por que a opção pelo ingresso em uma universidade pública?”. Para a fundamentação teórica recorre-se aos conceitos de capital cultural e *habitus* de Pierre Bourdieu, por estes contemplarem aspectos relacionados aos processos formativos aos quais o agente social está submetido em seu trajeto social. Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez alunas do curso que estudam nos turnos vespertino e noturno da Universidade Federal de São Paulo. Os resultados apontam para regularidades no grupo de alunas no que diz respeito à origem social, ao estilo de vida e às condições de vida e de existência, que contribuiriam para a escolha profissional por elas realizada. A representação da docência, na dimensão simbólica, se expressa em determinadas regularidades estruturantes no grupo de estudantes, como no amor e cuidado misturados com o trabalho específico da docência, na disposição em se dedicar a um trabalho socialmente desvalorizado e na crença na posse de determinado dom ou destinação para ser professor. Trata-se de alunas com famílias que, assim como elas, valorizam o fato de estudarem em uma universidade pública, mas que muitas vezes gostariam que seus filhos estudassem em um curso de maior prestígio social, que propiciasse maior retorno financeiro.

Cristiane Lozer Piol. Apresenta uma análise de alguns aspectos da formação inicial dos pedagogos em relação aos conhecimentos necessários à sua formação como alfabetizadores. Para tanto, elegeu-se como objeto de estudo um curso de graduação em Pedagogia situado no interior do Espírito Santo. Buscou-se identificar as percepções que tanto profissionais que atuam no curso quanto egressos e alunos têm a respeito do enfoque/preparação de professores alfabetizadores. Utilizou-se para a coleta e produção dos dados entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e observações participantes. Foram sujeitos desta pesquisa 03 profissionais que atuam no curso, 02 profissionais egressos do curso e 02 alunos em fase de conclusão. A análise dos dados aponta que, apesar do curso em questão

oferecer uma grande contribuição para a formação do pedagogo em diversos aspectos, ainda existem lacunas em relação à formação do alfabetizador que precisam ser preenchidas, principalmente no que diz respeito a um aprofundamento maior sobre o objeto a ser ensinado: a língua escrita, bem como o processo de apropriação da linguagem escrita pelo sujeito que aprende: a criança. Conclui-se que, há a necessidade de se rever a proposta curricular do curso, no sentido de se priorizar algumas áreas do conhecimento essenciais ao alfabetizador, considerando todo o contexto social no qual estamos inseridos.

Ana Terra Camilo Silveira e Priscila Neves analisam as relações que ocorrem em uma classe especialmente organizada para promover a recuperação de modo intensivo, composta por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com defasagens de aprendizagem, conforme diagnóstico feito pelos professores. As autoras acompanharam os trabalhos em uma dessas classes de recuperação com o propósito de analisarem os percursos escolares de algumas das crianças que a frequentam para identificarem razões que as levaram a essa classe bem como investigarem se e como a recuperação intensiva cumpre o papel de apoio para superação de defasagens. Buscaram, também, perceber se ocorrem, em algum nível, práticas discriminatórias relativamente às crianças. Para esse acompanhamento, selecionaram uma classe de quinto ano do Ensino Fundamental I de Recuperação Intensiva, em uma escola estadual, localizada no município de Guarulhos e observaram sua rotina durante um período de tempo entre março e agosto do ano de 2013. Além disso, entrevistaram a professora que atua nessa sala, bem como a professora coordenadora da escola e examinaram vários documentos que incluem as fichas de acompanhamento dos alunos, o Portfólio de Sondagem da Escrita, com os registros da professora, o Projeto Pedagógico da escola, o Regimento Escolar e o Plano de Gestão. Os dados produzidos foram categorizados segundo Bardin (2010) e analisados na ótica dos estudos de Castel (2008; 2010) que argumenta como as políticas de discriminação positiva podem se tornar negativas, mediante a estigmatização dos beneficiados. Perceberam que a recuperação intensiva ainda precisa de transformações para, de fato, servir como apoio escolar e cumprir o papel de superar defasagens de aprendizagens.

Uilma Rezende da Silva e Margaréte May Berkenbrock-Rosito apresentam um recorte da dissertação de Mestrado em educação que tem como objetivo discutir a contribuição das Ciências Cognitivas e Neurociências para a educação e o trabalho docente. Para a realização desse estudo tiveram a contribuição de Damásio (1996), Pantano, Anderson (2005), Fóz (2009). A pesquisa aponta que, conhecendo o processo de aprendizagem através das modificações no cérebro, o sistema nervoso pode auxiliar nas intervenções pedagógicas adequadas a serem realizadas com a criança. Então, o desafio é propor teorias para que o professor repense sua prática baseado em conceitos das Ciências Cognitivas e Neurociências que sustentem o saber-fazer da prática pedagógica.

Arilza Landeiro Guimarães Dalonso traz um recorte de sua dissertação sobre Educação Especial, baseada nas teorias de Maria Montessori e Anna Freud. São referências muito utilizadas para trabalhar com crianças que possuem uma deficiência cognitiva, motora, afetiva. A prática com Educação Especial é compreendida pelos educadores que educar é algo poético, que a ação pedagógica não depende da teoria e sim do amor que nos liga à profissão. Os dados da pesquisa conduzem para um outro olhar sobre a base da profissão

professor. O estudo aponta que o saber a teoria contribui para a busca de soluções imediatas, no trabalho diário, em sala de aula, modifica o olhar para o cotidiano escolar, para os alunos e para a organização da sala de aula. Esse trabalho teve como metodologia a forma descritiva, segundo Lakatos (1997).

Gabriel Renan Neves Barros e Ana Beatriz Lopez Lancha apresentam uma pesquisa sobre o processo de formação do professor de Estudos Amazônicos: interdisciplinaridade em questão. Evidencia a fundamentação docente e prováveis implicações nesse processo, geradas pela formação inadequada do docente de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, designado para ministrar a disciplina. Acreditamos na existência de relevância acadêmica e social nessa pesquisa. Em relação à questão acadêmica podemos afirmar que a bibliografia referente à disciplina de Estudos Amazônicos é escassa, o que dificulta pesquisas que se proponham a investigar tal tema. Sendo assim, ao realizarem essa investigação, estarão os autores desenvolvendo um estudo que poderá ser utilizado por outros pesquisadores como referencial. Já socialmente contribuirão para que as problemáticas entre a disciplina, professor e aluno sejam minimamente resolvidas. O referencial teórico é composto de Apple (2006), Goodson (1995), Almeida (2012), Silva (2014), entre outros autores. Para responder aos questionamentos propostos e alcançar os objetivos traçados, desenvolveram uma investigação quanti-qualitativa utilizando diversas fontes de dados como questionários, entrevistas e análise documental.

Tatiane Nunes Valente apresenta um estudo sobre a Educação Ribeirinha intitulada "O desafio da formação continuada para a construção de um ambiente inclusivo na Amazônia Amapaense". Teve como objeto de estudo a formação docente para uma prática inclusiva e como objetivo identificar os desafios da inclusão escolar a partir da prática pedagógica do professor e o papel da formação continuada para um ambiente inclusivo na Amazônia Amapaense. O referencial teórico adotou os autores: Ainscow (2004), Werneck (2000) e Daniela Alonso (2011), Almeida (2010), Canto (2007), Canário (1996) e Miranda (2011). O estudo consiste em uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola ribeirinha de Ensino Fundamental no Estado do Amapá, em maio de 2015. Para a coleta dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada com 5 professores do ensino regular, 1 professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a coordenadora pedagógica, assim como a observação da prática da professora especializada e do professor que ensina os alunos com deficiência. Os resultados apontam que não existe um plano de formação continuada, nem ações por parte da instituição escolar em relação à inclusão; porém a professora do AEE assumiu essa responsabilidade na escola, em que a inclusão desses alunos está se efetivando por meio de uma parceria com os professores do ensino regular, no planejamento, discussão e tomada de decisões; o conteúdo abordado é adaptado de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos e as estratégias de ensino evidenciam suas potencialidades. Concluiu-se que os professores desempenham um trabalho com responsabilidade e competência, mesmo sem uma formação continuada por parte do poder público e sem o apoio da comunidade para aceitar e respeitar os alunos com deficiência. A professora do AEE, ao assumir a formação, construiu um ambiente inclusivo, que leva em consideração as peculiaridades da Região Norte e o modo de vida próprio à diversidade da Amazônia Amapaense.

Antônio Edson dos Santos tem por foco identificar e analisar as bases teóricas e políticas

dos cursos de formação continuada oferecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Foram pesquisadas, para isso, informações sobre os cursos oferecidos por essa instituição, tendo como fonte principal de dados alguns documentos oficiais, além de dissertações, teses e livros que abordam o tema da formação de professores. Procurou mostrar o contexto histórico e político da criação do espaço de formação acima citado, além de apontar os cursos oferecidos e como estes chegam à sala de aula através da prática do professor.

Wilson Gonçalves Costa apresenta um estudo que tem por objetivo abordar a formação continuada de professores em serviço, através da ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, na rede pública estadual de São Paulo. Assim, será estudado, também, o trabalho do Professor Coordenador como responsável pela formação docente, criando espaços democráticos para estudos e discussões, a partir de um diagnóstico estabelecido das reais necessidades escolares.

Adelina Novaes, professora e pesquisadora do Mestrado Acadêmico e Profissional/UNICID, entrevista Caroline Howard, professora e pesquisadora do Department of Psychological and Behavioural Science da *The London School of Economics and Political Science*. Na entrevista, há uma reflexão sobre questões que desafiam os estudos sobre Representação Social para além de estudos que tratam como pensam os sujeitos sobre sua prática e buscam uma compreensão de caminhos possíveis de mudança da prática dos sujeitos.

Claudia Terra, na Resenha, explora a obra: *imaginário e representação social de universitários sobre o brasil e a escola brasileira: um estudo construído com múltiplas possibilidades*, organizada por Angela Arruda e Clarilza Prado de Sousa, publicada em São Paulo: Annablume/ Fundação Carlos Chagas, 2013. Os autores, de modo didático e abrangente, trazem uma reflexão teórica e conceitual sobre como estudantes do Ensino Superior constroem uma representação social de seu país e da instituição Escola. Além de trazerem elementos da teoria das representações sociais, discutem a questão da formação dos profissionais da educação e a importância social da escola. Um título recomendado para pesquisadores em educação, ciências humanas e sociais.

Esperamos que os textos possam contribuir para os que se interessam pelas questões aqui tratadas e, em particular, para aqueles que desenvolvem pesquisas em áreas próximas à temática.

Margaréte May Berkenbrock-Rosito

Editora



A Revista @mbienteeducação é uma publicação online semestral da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID-SP) ISSN 1982-8632 Rua Cesáreo Galeno, 432/448
CEP 03071-000 – São Paulo –SP – Brasil
Tel: (11) 2178 1200/21781212 FAX (11) 6941-4848
E-mail: ambiente.educacao@unicid.edu.br

EXPEDIENTE

REITOR

Prof. Dr. Luis Henrique Amaral

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Amélia Maria Jarmendia

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

Prof. Dr. Luis Henrique Amaral

PRÓ-REITOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Prof. Dr. Carlos Fernando de Araújo Júnior

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS

Profa. Dra. Ângela Maria Martins

EDITORA

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito

COEDITORA

Profa. Dra. Celia Maria Haas

CONSELHO EDITORIAL: Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Angela Martins (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Celia Maria Haas (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Cristiane Machado (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto (Universidade Cidade de São Paulo-Brasil); Prof. Dr. Julio Gomes Almeida (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Maria Aparecida Guedes Monção (Universidade Cidade de São Paulo); Prof. Dr. Roberto Gimenez (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro (Universidade Cidade de São Paulo-Brasil).

CONSELHO CIENTÍFICO: Profa. Dra. Adriana Bruno (Universidade Federal de Juiz de Fora/MG-Brasil); Profa. Dra. Ana Alcídia de Araújo Moraes (Universidade Federal do Amazonas-Brasil); Profa. Dra. Ana Paula da Silva Ferreira (Universidade Mackenzie/SP); Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG-Brasil). Prof. Dr. Carlos Bauer (Universidade Nove de Julho-UNINOVE- Brasil) Profa. Dra. Cynthia Maria Torres Stockl (Universidade Nacional de Tucumá-Argentina); Profa. Dra. Diana Elvira Soto Arango (Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colombia); Profa. Dra. Iduína Mont'Alverne Chaves (Universidade Federal Fluminense-Brasil) Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP/MG-Brasil); Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres (Universidade de Pelotas-RS-Brasil); Profa. Dra. Lucia Pintor Santiso Villas-Bôas (UMESP/FCC-Brasil); Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (Universidade Cidade de São Paulo-Brasil); Profa. Dra. Maria Conceição Passeggi (Universidade Federal

do Rio Grande do Norte-Brasil); Profa. Dra. Marie-Christine Josso (Universidade de Genebra-Suíça); Profa. Dra. Maria Aparecida Behrens (Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Brasil); Prof. Dr. Manuel Marti-Vilar (Universidad de Valência-Espanha); Profa. Dra. Mary Rangel (Universidade Federal Fluminense/UFF); Neusa Maria Dal Ri (Universidade de Estado de São Paulo - UNESP/ Campus Marília - Brasil); Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse (Universidade São Paulo/FEUSP-Brasil); Prof. Dr. Roque do Carmo Amorim Neto (St. Mary's College of California - Estados Unidos); Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa (Universidade São Paulo-FEUSP, Brasil); Prof. Dr. Saturnino de La Torre (Universidad de Barcelona- Espanha).

COORDENAÇÃO CIENTÍFICA DESTA NÚMERO:

Profa. Dra. Sandra Ferreira

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock- Rosito

PARECERISTAS:

Profa. Dra. Ana Paula da Silva Ferreira (Universidade Mackenzie/SP)

Profa. Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins (UNISANTOS)

Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues de Amorim (UNICAMP)

Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio (UNIFESP)

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E REVISÃO

Mary Arlete Payão Pela

Claudia Martins

Edevanete de Jesus Oliveira

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Vinicius Antonio Zanetti Garcia

REVISÃO DO IDIOMA PORTUGUÊS

Antônio de Siqueira e Silva

**SUMÁRIO/CONTENTS****SEÇÃO TEMAS LIVRES**

Um estudo sobre os fatores contributivos para a escolha do curso de pedagogia em uma universidade pública	
<i>A study on the contributive factors to chose an education course in a public university</i>	
Jackeline KyokoYada.....	9
Problematizando a formação do alfabetizador a partir da análise de alguns aspectos de um curso de pedagogia	
<i>Problematizing literacy teachers formation from the analisys of given aspects in an education course</i>	
Cristiane Lozer Piol.....	23
A recuperação intensiva tem, de fato, promovido a superação de defasagens?	
<i>Is intensive recovery the most effective way to bridge gaps of students' learning?</i>	
Ana Terra Camilo Silveira, Priscila Neves	39
Trabalho docente: as contribuições das ciências cognitivas e neurociências	
<i>Teaching work: cognitive science and neuroscience contributions</i>	
Uilma Rezende da Silva, Margaréte May Berkenbrock-Rosito	56
Teoria Montessoriana: Análise reflexiva na educação especial	
<i>Montessorian theory: Reflective analysis in special education</i>	
Arilza Landeiro Guimarães Dalonso	71
A formação do professor de estudos amazônicos: interdisciplinaridade em questão	
<i>The formation of amazonian studies teachers: interdisciplinarity in question</i>	
Gabriel Renan Neves Barros, Ana Beatriz Lopez Lancha	78
O desafio da formação continuada para a construção de um ambiente inclusivo na amazônia amapaense	
<i>The chalange of continuos formation for the construction of an including environment at the amapa amazon</i>	
Tatiane Nunes Valente.....	92
A formação continuada docente através da escola de formação e aperfeiçoamento de professores do Estado de São Paulo	
<i>Continuous formation courses offered by the School of Education and Teacher Improvement of São Paulo State</i>	
Antônio Edson Dos Santos	105
A formação continuada de professores em ATPC – aula de trabalho pedagógico coletivo	
<i>Continuing education of teachers in service by ATPC - Pedagogical Collective Working Class</i>	
Uilson Gonçalves Costa	118
INTERVIEW with Caroline Howarth by Adelina Novaes	130
RESENHA: Imaginário e representação social de universitários sobre o Brasil e a escola brasileira: um estudo construído com múltiplas possibilidades. Cláudia Terra	135
Instruções aos autores.....	137



UM ESTUDO SOBRE OS FATORES CONTRIBUTIVOS PARA A ESCOLHA DO CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

A STUDY ON THE CONTRIBUTIVE FACTORS TO CHOSE AN EDUCATION COURSE IN A PUBLIC UNIVERSITY

JACKELINE KYOKOYADA¹

jackelinekotipelto@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem por tema o exercício da docência com foco na escolha profissional. O objetivo é investigar fatores sociais relacionados à escolha do curso de Pedagogia por alunos de graduação. As questões que norteiam a pesquisa são: “Quais fatores relacionados à origem, trajetória e posição social contribuem para escolha do magistério como profissão? Por que a opção pelo ingresso em uma universidade pública?”. Para a fundamentação teórica recorre-se aos conceitos de capital cultural e *habitus* de Pierre Bourdieu, por estes contemplarem aspectos relacionados aos processos formativos aos quais o agente social está submetido em seu trajeto social. Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez alunas do curso que estudam nos turnos vespertino e noturno da Universidade Federal de São Paulo. Os resultados apontam para regularidades no grupo de alunos no que diz respeito à origem social, ao estilo de vida e às condições de vida e de existência, que contribuiriam com a escolha profissional por eles realizada. A representação da docência, na dimensão simbólica, se expressa em determinadas regularidades estruturantes no grupo de estudantes, como no amor e cuidado misturados com o trabalho específico da docência, na disposição em se dedicar a um trabalho socialmente desvalorizado e na crença na posse de determinado dom ou destinação para ser professor. Trata-se de alunos com famílias que, assim como eles, valorizam o fato de estudarem em uma universidade pública, mas que muitas vezes gostariam que seus filhos estudassem em um curso de maior prestígio social, que propiciasse maior retorno financeira.

Palavras-chave: Escolha profissional • Pedagogia • Educação

ABSTRACT

This research deals with the docent activities focusing the reasons for the professional choice. Main objective is to investigate the social factors related to the decision making process of choosing the Education course by graduating students. The questions that guided this survey were: “Which factors related to the origin, trajectory and social standings contribute to the decision making process of being a teacher by profession”? “Why the option to join a public university”? For the theoretical references we used the concepts of cultural capital and *habitus* by Pierre Bourdieu, as they comprise the aspects related to formation process of teachers to which the social agents are subject in their social pathway. As data collection instrument we used semi structured interviews with 10 students of the

1 Mestre em Educação -Universidade Federal de São Paulo (2015).



Education course at the *Universidade Federal de São Paulo* – diurnal and nocturnal. Results point to regularities in the students group in terms of social origin, life style and living conditions that contribute to their professional choosing process. The docent representation, in the symbolic dimension, express in given structuring regularities in the students group, such as love and care mixed with the specific docent work, the disposition to devote to a job that is socially underappreciated and the believe of having a giving ability or destiny to be a teacher. They are students whose family in one hand appreciates the fact of studying in a public university but in the other hand would like their children to study in a more prestige course that might lead to a better financial revenue.

Key words: Professional choice • Education • Pedagogy

INTRODUÇÃO

Estudos sobre o professor e o seu exercício profissional são importantes para a compreensão das condições de trabalho da categoria, levantando questionamentos sobre o que leva os jovens brasileiros à escolha pela profissão docente, dentre todas as outras carreiras profissionais que são socialmente mais valorizadas. Nesse sentido, pode-se apontar a relevância de se investigarem as próprias relações que os alunos dos cursos de licenciatura estabeleceram, ou não, com o conhecimento e com a cultura em seu meio familiar e na sua trajetória escolar, para assim atentarmos à questão da escolha desses sujeitos pela profissão no magistério, considerando as condições de vida das famílias de origem desses estudantes e os condicionantes sociais nelas presentes.

Partindo dos estudos de Sampaio e Marin (2004), que indicam as precárias condições de trabalho do profissional docente, e considerando questões relacionadas aos condicionantes sociais que levam os jovens brasileiros a optarem pela carreira de professor (GATTI, 2009), destaca-se a necessidade de compreender as particularidades de tal escolha, em detrimento de outras opções em diferentes categorias profissionais. O reconhecimento social da profissão, se comparada a outros ofícios, demonstra grandes disparidades valorativas, o que também indica a necessidade de

analisar não só as relações que os alunos estabelecem com os cursos de licenciatura, mas também a internalização de determinados valores ligados à cultura e ao conhecimento por meio das experiências adquiridas em seu meio familiar e trajetória escolar precedente, para citar apenas algumas das instâncias em que ocorre a socialização dos elementos que podem possibilitar a atribuição de juízos de valor a um determinado campo de atuação.

De acordo com Gatti (2009), trabalhos já realizados sobre a carreira docente indicam que, passando por uma trajetória de baixos salários e por uma formação precária, dadas as dificuldades de acesso a uma formação de qualidade e a falta de acesso e familiaridade com bens culturais socialmente valorizados, entre outros problemas, os professores veem-se desarmados no enfrentamento da heterogeneidade social, econômica e cultural e ao mesmo tempo defrontam-se com o processo gradativo de perda de sua identidade. No caso do Brasil, são imensos os desafios de valorização do magistério, ainda mais se considerarmos o processo de expansão educacional, que pouco atentou para o compromisso com a equalização das condições objetivas de acesso à educação. A expansão do acesso à educação deu-se em decorrência de disputas políticas, não se atentando à questão da qualidade ou às condições desse acesso, mas sim à educação como meio de legitimar a cidadania



para a população. Sendo assim, faz-se necessário compreender e analisar dados do Brasil, como um todo, para se compreender o processo de valorização do magistério e suas expectativas de melhoria (GATTI, 2009).

Essa desvalorização apresenta-se em pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2009), baseada em respostas que os candidatos dão ao questionário do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), os quais levam-nos a conhecer o perfil dos candidatos em potencial ao magistério. Por meio desses dados, especificamente no caso da análise das respostas dos candidatos à questão: “Que profissão escolheu seguir?”, foi apontado que 5,2% dos jovens brasileiros, entre 17 e 20 anos, escolheram como profissão ser professor de Ensino Médio e Fundamental. Levando em consideração as questões de gênero, a pesquisa aponta que a probabilidade do candidato querer ser professor, caso seja mulher, é de 7,21%, enquanto que, se o candidato for homem, a probabilidade é ainda menor (5,60%). Também foi encontrada diferença entre a probabilidade de escolha do magistério de acordo com a escola à qual o aluno teve acesso durante seu percurso: “Aqueles que estudaram a vida toda em escolas públicas têm maior probabilidade de optar pela docência do que aqueles que estudaram parte ou toda a vida em escolas privadas.” (BRASIL, 2009; p. 6).

Segundo a pesquisa realizada pelo INEP (BRASIL, 2009), os jovens de 17 a 20 anos com maior probabilidade de seguir a carreira do magistério têm o seguinte perfil: é mulher, estudou o maior tempo em escola pública, possui baixa renda familiar, tirou nota consideravelmente baixa no ENEM.

O fato de os professores na atualidade originarem-se das camadas populares, vindos de uma escolarização pouco eficiente, fornece indícios para se compreender a desvalorização social da docência. Também o fato de o magistério atrair em sua maioria mulheres pode ser associado com a desvalorização social da carreira, que se deve à visão assistencialista do professor das séries iniciais.

O presente estudo investiga dados sobre a importância da compreensão e análise dos aspectos relacionados à valorização da docência e, portanto, dos condicionantes sociais que motivam, ou não, os jovens a escolherem a carreira docente como profissão. Pretende-se analisar os aspectos sociais e culturais de estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública, para assim se obter uma maior compreensão sobre quem são esses alunos e quais aspectos dos condicionantes sociais que os levaram à escolha pela carreira docente e pela licenciatura em Pedagogia.

A fim de melhor compreender o objeto da pesquisa, ou seja, a escolha da docência como profissão, foi realizado levantamento bibliográfico de estudos sobre a escolha da docência e a sua relação com os condicionantes sociais. Foi localizado um estudo pioneiro de Gouveia (1970), no qual a autora pontua que as primeiras questões relacionadas à escolha vocacional foram fundamentadas por sociólogos que documentaram a existência de relações estatísticas entre as aspirações ocupacionais e as características demográficas dos sujeitos. Outra frente de estudos localizada pela autora focalizou a dinâmica do processo de socialização no qual o indivíduo participa durante a vida, como os grupos e a família, que são importantes para ele, com o objetivo de se responder a perguntas



sobre a influência desses fatores na escolha vocacional. Estudos como esse, realizados na década de 60, já apontavam a existência de uma correlação entre a origem social dos estudantes e a escolha do curso superior.

Em sua pesquisa, Gouveia (1970), com o objetivo de definir um perfil dos alunos que escolhem o magistério como profissão, focou as relações entre a origem social e a escolha ocupacional, investigando alunas dos cursos normais nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, que na época seriam aquelas que teriam completado os cinco anos de estudos primários e quatro anos de estudos pós-primário. Em suas análises, a autora verificou que, na medida em que se desce na escala social, aumenta consistentemente a proporção de moças que aspiram ao magistério como profissão, e que o magistério como uma escolha profissional é mais citado entre as alunas vindas de famílias de trabalhadores manuais e entre aquelas pertencentes ao estrato médio da sociedade.

De acordo com o período histórico em que Gouveia (1970) realizou a pesquisa, duas noções a levaram à formulação da hipótese de que essa seria uma profissão voltada aos estratos médio e baixo da sociedade: a primeira refere-se ao fato, bastante mencionado nas investigações sobre a história da profissão docente, de que o magistério foi uma das primeiras profissões respeitáveis e de certa valorização social a que a mulher pôde se dedicar; a segunda noção desenvolve a atribuição do caráter feminino à profissão docente. Juntas, essas duas noções podem nos remeter à ideia de que a origem social e propensão ao magistério pudessem ser explicadas por um fator interveniente, uma espécie de conservadorismo na visão do

papel da mulher na sociedade que, conseqüentemente, determinaria sua atitude em relação à participação no mercado de trabalho. Portanto, o fator conservadorismo condicionaria a atitude da mulher perante a participação na esfera das atividades econômicas e, conseqüentemente, a escolha de uma profissão. Tal estudo aponta a fecundidade de se atentar para o posicionamento social e as questões de gênero ao se analisar a escolha profissional dos sujeitos.

Bourdieu e Passeron (2014) já constata-
vam a existência de uma correlação entre a origem social, definida pelos autores segundo a categoria socioprofissional do pai, e o tipo de curso superior frequentado pelos alunos. Os autores apontam nos seus estudos que essa correlação era influenciada pelos fatores sexo, idade e também pela origem geográfica (se eram de origem urbana ou rural) dos estudantes. Os alunos franceses que foram estudados por Bourdieu e Passeron (2014), oriundos das camadas altas da sociedade, ingressavam nos cursos com mais prestígio social do sistema de ensino do país, e aqueles das camadas inferiores, quando prolongavam os seus estudos até o Ensino Superior, eram relegados aos cursos e instituições de menor prestígio social. Quanto às mulheres, os autores apontam que essas restringiam-se às Ciências Humanas e principalmente às carreiras voltadas para o magistério. Defendendo a tese de que os indivíduos não escolhem a partir de um conjunto de alternativas que são oferecidas pelo sistema de ensino, mas sim a partir de um campo, socialmente construído, de “escolhas possíveis”, para Bourdieu (2011a; 2011b) as aspirações e escolhas escolares se definiriam em relação às oportunidades abertas aos membros de cada classe social.



Outro mecanismo apontado por Bourdieu (2013) como fundamental na restrição do grau de racionalidade que envolve a escolha do curso superior estaria relacionado à qualidade e ao uso das informações sobre o sistema de ensino pelo estudante; para o autor:

[...] as informações abstratas que um *bachelier* originário das classes populares ou médias pode ter de um órgão especializado de orientação sobre as posições raras e a familiaridade proporcionada a um jovem da classe dirigente pelo convívio direto com parentes que ocupam essas posições (BOURDIEU, 2013, p.94).

Nogueira (2006) traz dados de pesquisa de autores que seguem uma perspectiva teórica muito próxima da de Pierre Bourdieu. Trata-se de pesquisas contemporâneas que destacam a ideia de que as escolhas e aspirações escolares seriam delimitadas pelos indivíduos de acordo com sua classe social. O autor considera como relevante a pesquisa desenvolvida por Reay *et al.* (2001 apud NOGUEIRA, 2006) em que é analisada a questão das “escolhas possíveis” entre alunos que são candidatos ao Ensino Superior, oriundos das classes populares. Esses autores falam da existência de um processo psicológico de autoexclusão, em que esses estudantes frequentemente ignoram a possibilidade de entrada em uma universidade tradicional, de maior prestígio social (NOGUEIRA, 2006, p.14).

De qualquer forma, para o autor esses estudos apontam que o processo de escolha do curso superior muito se diferencia do pensamento comum, em que a escolha seria apenas baseada nas aptidões e gostos dos indivíduos. Como foi possível verificar nos dados anteriormente apresentados, é clara a ideia de que a escolha por uma profissão não se dá a partir de atributos de

caráter idiossincráticos, de maneira aleatória, mas sim em função dos aspectos socioeconômicos e de pertencimento social dos indivíduos; sendo assim, o que essas pesquisas mostram é que as escolhas são realizadas ao longo da trajetória social do indivíduo sem que ele necessariamente tenha consciência disso (NOGUEIRA, 2006).

OBJETIVOS

Partindo das questões acima destacadas e considerando a precarização do trabalho docente e sua desvalorização política e social, o **objetivo principal** deste estudo é investigar e analisar quais os fatores sociais que interferem na escolha de alunos de graduação pelo curso de Pedagogia. Visa-se também identificar e analisar aspectos do *habitus* familiar de origem que auxiliem a explicitar a compreensão dos alunos sobre o curso de Pedagogia, sobre o papel cultural e social do professor na escola e as expectativas desses futuros professores quanto à carreira na educação, por meio de indicadores de expressões do *habitus* familiar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os conceitos de *capital cultural* e *habitus* de Pierre Bourdieu se apresentam na presente pesquisa como instrumentos teóricos e metodológicos essenciais a serem analisados, por contemplarem aspectos relacionados aos processos formativos aos quais o agente social está submetido em seu trajeto social

Bourdieu (2010a) criou o conceito de capital cultural para melhor compreender a diferença no desempenho escolar de crianças originárias de diferentes classes sociais. Pois sendo o capital cultural adquirido em grande parte na instituição escolar, faz com que a escola, nas formulações



do autor, funcione como um dos mecanismos centrais para a legitimação das diferenças de classe e de reprodução das estruturas sociais. O autor define dois modos de reprodução no campo do poder, a reprodução do capital por meio familiar ou por meio da escolarização. Para as classes populares o sistema de ensino seria o fator essencial de inculcação da resignação, funcionando como um operador institucionalizado de classificação, transformando as hierarquias sociais em hierarquias escolares. Já as frações mais ricas em capital econômico, portanto as classes dominantes, recorreriam de maneira mais massiva a um maior tempo de escolarização de seus filhos, visando, dessa maneira, uma maior apropriação do capital cultural escolar, o que promoveria proporcionalmente uma melhor posição para os seus descendentes nas estruturas sociais. Pensando assim em uma estratégia de conversão de capital econômico em capital cultural escolar, o diploma funcionaria como uma tática para evitar a regressão social e possivelmente melhorar a posição relativa no espaço social.

Ao discutir o que é capital cultural, o autor parte do conceito de cultura como construção social. Nessa construção alguns aspectos da cultura são mais valorizados socialmente que outros, convertendo-se em capital, pois sua posse confere prestígio e distinção. Porém, vale ressaltar que não existe um elemento objetivo que diga que uma cultura é superior às outras; são os valores atribuídos pelos grupos dominantes em certa configuração social que a tornam legítima ou não. O autor define isso como arbitrário cultural (relações de força entre grupos ou classes sociais presentes na mesma sociedade). Portanto, uma cultura torna-se dominante na medida em que o grupo dominante a elege

como tal, servindo a interesses particulares que tendem a serem vistos como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo (BOURDIEU, 2010b).

Os indivíduos detentores do capital cultural seriam aqueles capazes de produzir, reconhecer e apreciar bens culturais que são mais valorizados socialmente, portanto tenderiam a ter maior facilidade para alcançar ou manter-se nas posições sociais mais altas da estrutura social, pois estes teriam melhores condições de serem bem sucedidos nas principais instâncias em que se disputa e se decide a posição social futura dos indivíduos (no sistema escolar, no mercado de trabalho, no mercado matrimonial, etc.).

Além do conceito de capital cultural, neste estudo também é importante o conceito de *habitus* elaborado pelo autor. Pierre Bourdieu, em sua obra, pensa a sociedade em seu contínuo movimento de objetivação, que estabelece a sua transformação pelas práticas dos agentes como seres históricos. Entende-se que a sociologia desenvolvida por esse pensador pode fornecer uma base teórica para analisar as condições objetivas nas quais os agentes produzem suas representações sociais e suas estratégias de reprodução que orientam suas práticas, construindo simbolicamente suas relações com o mundo (BOURDIEU, 2013).

Parafrazeando o autor, os esquemas do *habitus* possuem sua relevância, pois funcionam independentemente da consciência ou do discurso, portanto, fora dos controles voluntários, envolvendo os princípios fundamentais da construção e da avaliação do mundo social, exprimindo os aspectos da divisão do trabalho entre as classes sociais ou a divisão do trabalho de dominação (BOURDIEU, 2011a, p. 434).



Sendo assim, os *habitus* individuais são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias e em espaços distintos como a família, a escola, os grupos de amigos, etc. Porém, Bourdieu (2009) afirma que não se exclui a possibilidade de que as respostas do *habitus* sejam acompanhadas de um cálculo estratégico, mas que, antes de tudo, a estimativa das possibilidades, que supõe a transformação do efeito passado em objetivo esperado, define-se fora de qualquer cálculo. O fato é que ela se define em relação às potencialidades objetivas.

O conceito de *habitus* funciona como instrumento de reflexão na relação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Bourdieu (2011a) afirma que o *habitus* não é destino, embora funcione como um sistema engendrado no passado, orientando as ações dos indivíduos no presente. O *habitus* define-se como uma matriz que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas, o que nos habilita a pensar o processo de constituição das identidades individuais:

Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p.63)

Trata-se de ferramenta teórica importante para entender as práticas sociais. De acordo com Setton (2002), Bourdieu aciona o conceito de *habitus* como um instrumento teórico para tentar apreender a prática como processo de objetivação e, segundo esse ponto de vista, o *habitus* é um instrumento que auxilia a apreender

certa homogeneidade nas escolhas e nos gostos de grupos ou de indivíduos que são produtos de uma mesma trajetória social; sendo assim, as preferências e disposições seriam produtos da relação entre um *habitus* e as pressões de uma conjuntura.

O princípio que funda o conceito é o da relação dialética entre uma conjuntura e sistemas de disposições individuais em processo de interação constante com as estruturas. Assim, a perspectiva histórica, a interpenetração entre passado, presente (trajetória) e futuro (o devir) são dimensões constitutivas dos *habitus* individuais. (SETTON, 2002, p.65)

A partir do exposto, evidencia-se a fecundidade da sociologia de Pierre Bourdieu (2013) para se desenvolver uma pesquisa sobre o processo de escolha profissional, uma vez que o autor oferece subsídios para a compreensão da relação entre os indivíduos e a sociedade. Um dos pontos centrais da teoria do autor é que as condições objetivas de vida são interiorizadas pelos indivíduos, o que gera o *habitus*, conjunto de disposições que condicionam as ações e escolhas dos agentes diante de determinadas situações ou estímulos. Trata-se da "exteriorização da interioridade", ou seja, dos mecanismos interiorizados que se encontram subordinados ao comportamento.

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a



intenção consciente dos fins (BOURDIEU, 2013, p.53).

Assim, as práticas produzidas pelo *habitus* são determinadas pela antecipação inexplícita de suas consequências, funcionando na sucessão das ações que são organizadas como estratégias, mas que não são, de modo algum, fruto de uma verdadeira intenção estratégica. Na teoria do autor, as condições de vida geram determinado *habitus* na medida em que são interiorizadas pelo indivíduo sob a forma de preceitos morais, sendo esses determinados pela relação de pertença de classe.

METODOLOGIA

Para o aprofundamento sobre aspectos da escolha pelo curso de Pedagogia em suas relações com o *habitus* familiar, foi utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada conforme referido por Laville e Dionne (1999, p.188): “[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista”, sendo essas perguntas apoiadas no quadro teórico adotado e elaboradas de acordo com os objetivos e hipóteses da pesquisa, no sentido de buscar “objetivação”.

Recorreu-se ao uso da entrevista semiestruturada, que, embora não possuísse um roteiro demasiadamente fechado, guardava, na estrutura de sua composição, questões que atentavam os objetivos deste estudo. Nas entrevistas procurou-se dar liberdade para as alunas entrevistadas se expressarem a partir de questões apresentadas, cabendo apenas determinadas intervenções no sentido de reconduzir a fala ao assunto e ao tema de cada pergunta.

As entrevistas ocorreram dentro da

Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos, em horários agendados de acordo com a disponibilidade de cada estudante e duraram em média 30 minutos. Foram entrevistados dez alunos do curso de Pedagogia ingressantes em 2014, sendo cinco do turno vespertino e cinco do noturno. Para escolher os participantes dessa etapa foram estabelecidos dois critérios, com o objetivo de captar a diversidade existente entre eles. O primeiro foi selecionar alunos de idades variadas, enquanto o segundo foi entrevistar estudantes dos dois turnos. É importante destacar que esses alunos foram escolhidos dentre aqueles que se voluntariaram para participar da pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Serão apresentadas a seguir, brevemente, as análises das entrevistas realizadas com as dez alunas ingressantes no curso de Pedagogia, abrangendo os dois turnos (vespertino e noturno) em que o curso é realizado na Unifesp, com o propósito de compreender a relação entre a pertença de classe desses alunos e a escolha profissional pelo curso de Pedagogia.

Em maioria, as alunas (sete) têm idade entre 18 e 20 anos, o que mostra que são alunas que acabaram de sair do Ensino Médio e estão na sua primeira graduação. Apenas uma das alunas entrevistadas, Andrea, está cursando pela segunda vez um curso de Ensino Superior, pois ela já concluiu uma graduação em Relações Internacionais, mas afirma que nunca teve condições de aprender diferentes idiomas para trabalhar nessa área de trabalho

Oito alunas estudaram em escolas públicas integralmente ou na maior parte de sua escolarização, e duas delas afirmaram que cursaram apenas o Ensino Médio em



uma instituição particular. É possível que essa escolha dos seus pais em mudá-las de escola esteja associada com a ideia de que um investimento maior nessa etapa mais avançada de ensino poderia trazer um melhor aproveitamento escolar com a proximidade do vestibular. Com relação ao tipo de instituição, também pode-se ressaltar que o critério de escolha nesse processo está ligado a diversos fatores relacionados à classe de pertença dos sujeitos, como: preço da mensalidade, distância do domicílio, gastos para a permanência na instituição, dentre outros. Associando esses dados com o tipo de ocupação dos pais das alunas, é possível verificar que elas são de famílias com reduzidos recursos financeiros e que isso reflete diretamente nas escolhas escolares realizadas na sua trajetória de vida.

Reconhecendo que a ocupação funciona como um critério determinante para a definição da classe de pertença (BOURDIEU, 2011a), verifica-se que os pais e mães das alunas entrevistadas possivelmente exercem profissões que exigem uma reduzida qualificação profissional, o que seria condizente com suas trajetórias escolares reduzidas, trazendo indícios sobre a origem popular à qual pertencem as alunas aqui estudadas. Segundo Guimarães e Romanelli (2002), as classes populares constituem-se da seguinte maneira:

Podem ser consideradas como constituídas pela população pobre dos centros urbanos, que vive em condições financeiras precárias, decorrentes da reduzida qualificação ocupacional e da baixa escolaridade de seus integrantes, que têm acesso limitado aos serviços públicos, como educação e saúde. (GUIMARÃES; ROMANELLI, p.118-119, 2002).

Metade mora na cidade de São Paulo, duas alunas moram em Osasco, três

moram em Guarulhos, cidade na qual se encontra a Unifesp, instituição em que estudam.

Foram definidas três categorias para se analisar a escolha do curso de Pedagogia e suas relações com os condicionantes sociais; são elas: **marcas do capital cultural; percepções sobre o curso de Pedagogia e sobre a docência; aspectos do *habitus* familiar e a escolha da docência.**

Marcas do capital cultural

A verificação do capital cultural das alunas é fundamental para a construção de uma análise da relação por elas estabelecida com o conhecimento escolar, importante para compreender a escolha profissional e a opção pelo curso de Pedagogia.

Para Bourdieu (2010b), a origem familiar, que está associada com o nível de acesso aos bens culturalmente valorizados, contribuiria para definir as aspirações e o comportamento dos sujeitos no seu percurso social e escolar, reforçando, assim, as estruturas de desigualdades. Em suas pesquisas, o autor pontua que as classes sociais que são detentoras de maior capital cultural tendem a ocupar níveis mais elevados nos sistemas de ensino.

Verificou-se que as alunas entrevistadas vêm de famílias das camadas populares, portanto, com limitados recursos financeiros e culturais, mas que, de alguma maneira, muitas vezes, esforçavam-se além dos seus recursos para possibilitar aos seus filhos algum acesso às atividades culturais ou de lazer (acesso às práticas de leitura, incentivo à leitura dentro de casa, viagens etc.). Porém, o acesso às atividades culturais que são mais socialmente valorizadas (teatros, museus, exposições) parecem ter escapado das infâncias das alunas, o que



por sua vez trouxe consequências para a angariação do seu capital cultural, seja na família ou na escola, fato que pode ser observado na pouca frequência, valorização e pouca familiaridade dessas alunas com esses espaços culturais nos dias de hoje. Assim, o contato dessas alunas com a cultura socialmente valorizada, que nas camadas mais altas da sociedade acontece de maneira natural, dentro da família, para elas simplesmente não ocorreu, como fica visível na fala de Andrea que, ao ser questionada sobre a frequência com que vai a museus e exposições, afirmou que nunca teve cultura para realizar tal prática e hoje ainda não tem.

Além de tratar sobre suas práticas culturais, as alunas foram também questionadas sobre como compreendem a formação cultural e sua relação com o exercício docente. Todas, ao serem perguntadas se a profissão docente exige que o professor mantenha-se culturalmente atualizado, responderam positivamente e justificaram de maneira bastante distinta uma da outra. No entanto, foi um pouco mais frequente a argumentação de que o professor tem a tarefa de transmitir aos seus alunos assuntos novos, da atualidade, argumentos estes que parecem ser referentes às informações cotidianas, contato com notícias e atualidades, nada relacionado com práticas culturais ou contato com a produção cultural escrita ou artística; no geral, utilizaram uma argumentação bastante vaga sobre o papel cultural da profissão docente, mostrando que confundem muitas vezes a diferença entre o que é conhecimento e o que é informação, o que permite questionar que relação essas alunas estabelecem com a cultura e o conhecimento.

Percepções sobre o curso de Pedagogia e sobre a docência

Tratando da percepção do curso de Pedagogia, todas as alunas afirmaram gostar muito do curso, muitas mostraram-se admiradas com o quanto o curso supriu suas expectativas. Uma delas diz que o curso está sendo difícil, mas que mesmo assim está gostando, o que mostra que, apesar das dificuldades referentes aos estudos, ela tem se esforçado nessa nova trajetória escolar. O fato de gostarem do curso de Pedagogia parece bastante associado à questão de que sete das entrevistadas afirmaram que a primeira opção delas no vestibular foi a Pedagogia; então, o fato de gostarem do curso parece relacionado à expectativa que já era depositada antes mesmo de entrarem. É importante destacar que três alunas declaram que Pedagogia não era sua primeira opção, mas por motivos bem diversos, elas entraram nessa graduação e hoje se contemplam com a escolha.

O orgulho das estudantes em cursar Pedagogia parece diretamente ligado à instituição na qual as alunas estão estudando no momento pois, quando perguntadas se sentiam orgulho de estudar na Unifesp, uma universidade pública, todas deram uma resposta positiva e justificaram o motivo, enaltecendo o que consideram ser os diferenciais de estudar nessa instituição. Seis das entrevistadas apontaram primeiro como um diferencial o fato da instituição ser uma universidade pública, este parece ser o maior motivo de se orgulharem de estudar na Unifesp. Todas as respostas acima remetem à ideia de que o diploma de uma universidade pública funcionaria como um objeto que proporcionaria a elas distinção com relação ao diploma de uma universidade particular. Segundo Bourdieu (2010a), um dos estados do capital cultural seria o denominado "institucionalizado". O estado institucionalizado refere-se à posse



e ao acúmulo de certidões, certificados, diplomas e outras propriedades que tendem a ser socialmente valorizadas e utilizadas como atestados de competência reconhecida coletivamente e, principalmente, institucionalmente.

As alunas foram perguntadas sobre o motivo de escolher estudar Pedagogia e escolher dar aulas nos anos iniciais na Educação Básica, ao invés de fazerem outra licenciatura (história, geografia, letras, etc.) que também formam professores. A maioria das entrevistadas afirma gostar de criança e que esse foi um dos fatores determinantes na escolha do curso de Pedagogia. Tal fato evidencia como ainda, nos tempos de hoje, a escolha profissional pelo magistério está bastante associada às correntes de pensamento que afirmam que a mulher seria dotada biologicamente da capacidade de socializar crianças e que, como uma vocação natural, isso deve ser valorizado no processo de escolha pela profissão de docente dos anos iniciais

Aspectos do *habitus familiar* e a escolha da docência

Partindo do pressuposto de que o *habitus* é fruto da trajetória social dos indivíduos e das aprendizagens a ela relacionados, o objetivo aqui consiste em apresentar aspectos da trajetória das alunas no que se refere à sua socialização familiar, responsável pela estruturação do *habitus*, que pode auxiliar na compreensão da escolha pelo curso de Pedagogia.

Funcionando como um dos documentos norteadores para o desenvolvimento do roteiro de entrevistas elaborado para a presente pesquisa, o documento publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2009), que tem como objetivo

conhecer quem são os alunos brasileiros que escolhem o magistério como profissão, evidenciando que a carreira não atrai os melhores candidatos, a fim de captar-se aspectos do processo de escolarização e das aprendizagens familiares relacionadas à escola, foi perguntado se elas eram boas alunas no Ensino Fundamental e médio, deixando em aberto à interpretação delas o que seria uma “boa aluna”, considerando-se que aquilo que é bom ou ruim é amplamente subjetivo.

Pôde-se concluir que, no geral, as alunas tiveram uma trajetória escolar com dificuldades e enfrentamentos com as demandas da vida e do trabalho, já que nenhuma das entrevistadas afirmou que tirava boas notas, apenas notas na média e, em três casos, essa relação deu-se de maneira ainda mais escassa, já que as três chegaram a repetir um ou mais anos do Ensino Fundamental ou Médio, o que por sua vez trouxe consequências para o aprendizado. Desse modo, considerando que oito entre as dez alunas entrevistadas estudaram integralmente ou a maior parte do tempo em escolas públicas, foi possível verificar que a relação resignada que essas alunas tiveram com o sistema escolar, antes de entrarem na universidade, estaria de acordo com as disposições das classes populares quanto aos investimentos escolares.

Quando perguntadas especificamente se suas famílias as incentivam financeiramente para que prossigam estudando, apenas uma aluna afirmou que sua família não a incentiva financeiramente nos seus estudos acadêmicos, já que ela trabalha para custear sua permanência na universidade.

Sobre a escolha do curso de Pedagogia, apesar de as famílias, na maioria, incentivarem financeiramente os estudos



acadêmicos de suas filhas, ao serem perguntadas se seus pais apoiam a escolha delas pelo curso de Pedagogia, ficou evidente que, de fato, quase nenhuma família das alunas entrevistadas apoia a escolha do curso de Pedagogia pelas suas filhas, principalmente pelo fato de que, segundo eles, esse curso não traria um retorno financeiro aceitável.

Foi possível verificar que o fato de que algumas alunas terem professores na família pareceu influenciar na escolha do seu curso de nível superior, assim como a ideia de que as pessoas nascem com um dom para a docência. Porém, todas as outras disseram que suas famílias não influenciaram na decisão do seu curso de Ensino Superior.

Por fim, um dado verificado nas entrevistas foi que, ao serem perguntadas se seus pais sentiam orgulho da sua escolha profissional, no geral, as alunas deram respostas bem variadas e caminharam na direção de que suas famílias não se orgulham da escolha do curso que elas fizeram ou da profissão que irão seguir, mas sim, do fato de elas estarem no Ensino Superior, pois, independente do curso, são a primeira geração da família que chega ao nível superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se iniciar a presente pesquisa, acreditava-se que a escolha profissional pelo curso de Pedagogia não seria fruto de uma decisão livre e racional dos sujeitos, mas sim produto da incorporação de um *habitus*, que permite compreender, produzir determinadas estratégias de ação e incorporar as regras do jogo social. Partindo desse pressuposto e considerando a desvalorização social da docência nos anos iniciais da Educação Básica, objetivou-se

investigar quais seriam os fatores sociais que interferem na escolha de alunos pelo curso de Pedagogia, levantando dados sobre os aspectos sociais e culturais desses estudantes a fim de analisar aspectos do *habitus* familiar de origem para compreender-se as expectativas desses futuros professores quanto à carreira na Educação.

Para a compreensão dos fatores que motivam alunos a escolherem a docência nos anos iniciais da Educação Básica, recorreu-se à realização de entrevistas com dez alunas, dos dois turnos em que é ofertado o curso de Pedagogia. Tratando-se da relação dessas alunas com a cultura, foi possível verificar que se trata de estudantes com posse restrita de capital cultural. Considerando-se da infância até os dias de hoje, evidencia-se que as alunas não possuem hábitos culturais socialmente valorizados, o que de maneira geral demandaria investimento econômico delas e de seus familiares; são alunas que não frequentam e nunca frequentaram com regularidade teatros, museus ou cinemas, assim como também não possuem ou possuíam durante a infância incentivo à leitura ou uma rotina de leitura dentro de casa, o que parece estar relacionado com o fato de que seus pais igualmente não possuem tais práticas, visto que contam, ainda, com uma posse restrita de capital cultural nos seus diferentes estados (incorporado, objetivado e institucionalizado). Segundo Bourdieu (2010b), a família é o principal transmissor de capital cultural, marcando a maneira com que um sujeito se apropria dos bens culturais, contribuindo para definir comportamentos e aspirações ao longo do percurso escolar. Destaca-se de maneira geral que as alunas, por possuírem referências culturais restritas, apresentaram certa dificuldade ao discutirem questões relacionadas à importância do papel



cultural da profissão docente.

Trata-se de alunas com um discurso de tendência praticista ao pensarem no currículo do curso de Pedagogia, que mostraram estranhamento no momento em que se depararam com disciplinas de caráter reflexivo e crítico, como as de Sociologia da Educação e Filosofia da Educação durante o primeiro semestre do curso, pois, segundo elas, a formação de um professor dos anos iniciais da Educação Básica, antes de entrarem na Unifesp, era por elas pensada a partir de disciplinas relacionadas ao ensino de métodos práticos sobre “como dar aulas”. Mas, mesmo agora, já na universidade, para elas uma boa professora seria aquela dotada de características que são socialmente ligadas às mulheres, como ter paciência, ser compreensiva e bem-disposta em lidar com as crianças. Destaca-se que entre as alunas entrevistadas o curso de Pedagogia não era a primeira opção no vestibular, tendo desistido de prestarem vestibular para os cursos pretendidos por impossibilidades de ordem financeira ou simplesmente optaram por Pedagogia dentre outras licenciaturas nas quais tinham interesse de cursar para se tornarem professoras, sem apresentarem nenhuma justificativa aprofundada sobre essa decisão.

Nas entrevistas ficou evidente que as alunas se orgulham de ser estudantes do curso de Pedagogia, mas que isso parece estar ligado diretamente ao fato de estudarem em uma universidade pública, o que proporciona a elas certa distinção quanto

a estudantes que frequentam o mesmo curso, porém em instituições privadas de ensino; também foi possível concluir que é por elas reconhecido o fato de que não se trata de um curso valorizado socialmente, até mesmo dentro da própria universidade, em comparação com os demais cursos. A escolha pelo curso de Pedagogia não foi motivo de orgulho nas suas respectivas famílias, principalmente por se tratar de uma profissão que, segundo eles, proporciona pouco retorno financeiro.

Sendo assim, pode-se concluir que ser professor, na dimensão simbólica, expressa-se em determinadas regularidades estruturantes que são comuns no grupo de alunas: O amor e o cuidado na interação com as crianças e a maternagem facilmente misturada com o trabalho específico da docência; a doação e disposição para se dedicar a um trabalho que não é valorizado socialmente; a crença na posse de determinada vocação ou dom para a docência; o reconhecimento que exercer a docência significa abrir mão de uma vida financeiramente rica.

Acredita-se que a importância deste trabalho está na contribuição emprestada à compreensão das motivações que levam alunos a ingressarem no curso de Pedagogia com o objetivo de se tornarem professores dos anos iniciais da Educação Básica, permitindo apreender como articulam suas aspirações e suas ações, como pensam e o que acreditam ser o papel de professor na sociedade.



REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *O senso prático*. Tradução: Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Os três estados do capital cultural. *In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). Escritos de educação*. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, p. 71-80, 2010a.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). Escritos de educação*. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, p. 81-126, 2010b.

_____. *A Distinção: Crítica Social do Julgamento*. São Paulo: Zouk/Edusp, 2011a.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011b.

_____. Esboço de uma teoria da prática. *In: ORTIZ, R. Pierre Bourdieu: sociologia*. Tradução Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Editora Olho d'Água, p. 39-72, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, da Cultura e do Desporto (MEC). Na medida. *Boletim de Estudos Educacionais do INEP*. Brasília: MEC, Ano 1, n. 3, 2009.

GATTI, B. A. (coord.) *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

GOUVEIA, A. J. *Professoras de Amanhã: Um Estudo de Escolha Ocupacional*. Rio de Janeiro: Editora Pioneira, 1970.

GUIMARÃES, R. M.; ROMANELLI, G. A inserção de adolescentes no mercado de trabalho através de uma ONG. *Psicologia em Estudo*. v. 7, n. 2, p. 117-26, jun/dez 2002.

LAVILLE, C.; DIONE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

NOGUEIRA, C. M. N. Limites da explicação em sociologia da educação: considerações a partir de pesquisas sobre o processo de escolha do curso superior. *In: SBS-XXII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA*. Minas Gerais, 2006. *GT 03 Educação e Sociedade*. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/osfe/Nogueira,%20Claudio%2osite.doc>>. Acesso 10 de nov. 2006.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set/dez 2004.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n.20, p. 60-70, mai/ago 2002.



PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR A PARTIR DA ANÁLISE DE ALGUNS ASPECTOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

PROBLEMATIZING LITERACY TEACHERS FORMATION FROM THE ANALYSIS OF GIVEN ASPECTS IN AN EDUCATION COURSE

CRISTIANE LOZER PIOL¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise de alguns aspectos da formação inicial dos pedagogos em relação aos conhecimentos necessários à sua formação como alfabetizadores. Para tanto, elegeu-se como objeto de estudo um curso de graduação em Pedagogia situado no interior do Espírito Santo. Buscou-se identificar as percepções que tanto profissionais que atuam no curso quanto egressos e alunos têm a respeito do enfoque/preparação de professores alfabetizadores. Utilizou-se para a coleta e produção dos dados entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e observações participantes. Foram sujeitos desta pesquisa 03 profissionais que atuam no curso, 02 profissionais egressos do curso e 02 alunos em fase de conclusão. A análise dos dados aponta que, apesar do curso em questão oferecer uma grande contribuição para a formação do pedagogo em diversos aspectos, ainda existem lacunas em relação à formação do alfabetizador que precisam ser preenchidas, principalmente no que diz respeito a um aprofundamento maior sobre o objeto a ser ensinado: a língua escrita bem como sobre o processo de apropriação da linguagem escrita pelo sujeito que aprende: a criança. Conclui-se que, apesar da complexidade que é formar, em um curso de 3 anos e meio, um profissional que esteja habilitado para atuar na docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, considerando as especificidades de cada segmento/modalidade, bem como de atuar na gestão tanto escolar quanto educacional, há a necessidade de se rever a proposta curricular do curso, no sentido de se priorizar algumas áreas do conhecimento essenciais ao alfabetizador, considerando todo o contexto social no qual estamos inseridos.

Palavras-chave: Pedagogo • Formação inicial • Alfabetização.

ABSTRACT

This paper aims to show an analysis of some aspects of the initial formation of pedagogues as far as their needed knowledge requests are concerned for their formation as literacy teachers. Therefore, a graduation course in Education located in the interior of the Espírito Santo has been chosen the study object. One searched to identify the perception of both professionals who work in this course and graduated students have about the focus/preparation of the literacy teachers. For the data collection and production one used semi-structured interviews, document analysis and attendants observations. Subjects of this survey were 3 professionals who work in the course and 2 students close to the end of their graduation. Data analysis shows that, in spite to the fact that the course offers a significant

1 Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2010).



contribution to the teachers formation in several aspects, there are still gaps in terms of their formation as literacy teachers that must be addressed, mainly in terms of a more in depth approach on the object to be taught: written language, as well as on the process of written language appropriation by the learning subject: the child. One conclude that, in spite of the complexity to form in a 3.5 years course a skilled professional to work as a teacher at the Kindergarten/Elementary School as well as young adults and adults education, bearing in mind the different specifics of each segment/modality, as well as to work in both school and educational managerial activities, there is a need to review the curricular proposal of the course, in order to prioritize some knowledge areas critical to the literacy teachers, considering the entire social context in which we are part of.

Key words: Teacher • Initial Formation • Literacy

1 INTRODUÇÃO

É sabido que um dos grandes desafios da Educação está centrado no ensino da leitura e da escrita. Tais habilidades constituem-se em pré-requisitos para que um indivíduo possa vencer os desafios do cotidiano na sociedade tendo em vista que vivemos num mundo onde o acesso às informações é cada vez mais rápido. Isso, inclusive, demanda que sejamos cidadãos mais atuantes. Logo, a leitura e a escrita são competências primordiais para uma educação básica de qualidade.

Porém, como apontado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2013), apesar da redução do analfabetismo no Brasil nos últimos anos, a taxa de analfabetismo funcional é alta. Um em cada cinco brasileiros é analfabeto funcional¹, ou seja, 20,4% dos brasileiros com 15 anos de idade ou mais não são capazes de utilizar plenamente a leitura e a escrita para o seu próprio desenvolvimento.

Outro dado alarmante está contido no relatório divulgado em 2011 pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), intitulado *As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de Observação nº 5* (BRASIL, 2014), que aponta que 15% das crianças com 8 anos de idade que

frequentam as escolas não são bem sucedidas na aprendizagem da leitura e da escrita, o que reforça a necessidade de se focar na formação do alfabetizador.

A formação do alfabetizador tem sido alvo, na atualidade, de políticas públicas, de programas de secretarias de educação, de inúmeros estudos, pesquisas e debates, pois se atribui a esse profissional uma expectativa de resolução dos problemas relacionados à apropriação da leitura e da escrita pelas crianças e, conseqüentemente, à melhoria da educação de modo geral.

Atualmente, a formação do alfabetizador se dá no âmbito do ensino superior, no curso de graduação em Pedagogia. Ao analisarmos a história desse curso no Brasil, podemos constatar que desde sua fundação, em 1939, até os dias atuais, o curso sofreu e sofre influências políticas do Estado e de diversos movimentos sociais, como apontam Moura e Rossi (2012).

Segundo as autoras, especificamente no final da década de 1970 e início da década de 1980, o curso sofre pressão do movimento dos educadores que reivindicava, entre outras questões, a democratização do espaço escolar, pois para transformar a escola em vigência era necessário, também, formar um profissional docente, em nível superior, com compromisso político, competência e habilidades para alfabetizar



as crianças das escolas públicas. Nesse momento histórico, o curso de pedagogia formava profissionais habilitados para o trabalho técnico nas escolas: Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação e Supervisão Escolar. A formação para a docência estava direcionada às disciplinas pedagógicas, para atuação do pedagogo no Magistério do 2º Grau, nas Escolas Normais.

Ainda, de acordo com Moura e Rossi (2012), no ano de 1986, o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº. 161 sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esse curso oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Como pontuam as autoras, foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer esse tipo de formação ao final dos anos de 1980 e a grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes de sua origem. Com a publicação da Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, alterações são propostas na formação de professores. Somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, propondo-o como licenciatura e atribuindo a este a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio na modalidade Normal, para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre esse leque de possibilidade de formação do pedagogo, queremos destacar aquela que nos tem causado indagações que é a da formação do professor que irá atuar no chamado Ciclo da Alfabetização, os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Como graduandas do curso de Pedagogia, ao longo de nossa formação, fomos percebendo a complexidade e o desafio que é o trabalho desse profissional, reforçando cada vez mais nossa crença de que para exercer a função de alfabetizador são necessários conhecimentos mais aprofundados sobre a língua a ser ensinada, o português, como apontam Cagliari (2009), Soares (2004) e Kleiman (1992), bem como o conhecimento sobre como a criança se apropria dessa linguagem, como nos mostram os estudos realizados por Gontijo (2008) e Ferreira e Teberosky (1986).

Soares (2004, p.16) fala-nos da complexidade da atuação do alfabetizador ao explicar que a criança ao aprender a língua escrita não apenas se apropria de um código para se comunicar, como também desenvolve “[...] habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas”. Nesse sentido, a autora amplia a responsabilidade do alfabetizador, que não é apenas de garantir à criança a aquisição de um código, mas sim de apropriar-se de todo um sistema de escrita, de seus usos e significados. Portanto, o professor responsável pelos anos iniciais precisa ser um profissional que tenha competência em relação ao uso da Língua Portuguesa, que seja capaz de deter os conhecimentos necessários para garantir que os seus alunos se alfabetizem dentro de uma perspectiva de letramento.

Apesar da compreensão da natureza



da escrita, de suas funções e de seus usos serem conhecimentos indispensáveis ao alfabetizador, o que se percebe é que muitos profissionais não possuem tais conhecimentos, acarretando uma desconsideração, por parte do professor, dos conhecimentos que as crianças já trazem sobre a língua ao ingressar na escola. Exemplo disto é o fato de muitas vezes o professor ignorar o dialeto que a criança carrega consigo ao entrar na escola, valorizando apenas um padrão de linguagem como o correto.

Cagliari (2009) salienta a importância do conhecimento linguístico na formação do professor alfabetizador, para que este não venha adotar critérios rígidos como “certo” e “errado” para os diferentes dialetos apresentados por seus alunos. Soares (2005) também discute a importância dos conteúdos linguísticos para a formação do alfabetizador, e aponta a defasagem desses conteúdos nos cursos de formação inicial. Concordamos que seja necessário que o alfabetizador conheça o objeto da aprendizagem das crianças, que é a língua escrita, com todos os elementos que compõem a sua estrutura, para que haja êxito na realização da sua mediação no processo de ensino e aprendizagem.

Além desses conhecimentos sobre o objeto de aprendizagem, o alfabetizador também necessita de conhecimentos sobre o sujeito que aprende, ou seja, a criança. Necessita apropriar-se dos estudos produzidos pela psicolinguística, pela psicologia cognitiva da leitura e pela psicologia histórico cultural, dentre outros, para entender os processos de apropriação/aquisição da linguagem escrita pela criança.

Entendemos que, se por um lado, os problemas da alfabetização estão apoiados na maneira imprópria como a escola

trata a escrita e a leitura, por outro, também são alimentados nas instituições de formação de professores, que muitas vezes descuidam, em seus currículos, de conhecimentos importantes para um alfabetizador. Nesse sentido, algumas indagações nortearam esta pesquisa: como tem sido a formação dos professores alfabetizadores? Será que os conhecimentos adquiridos na formação inicial dão suporte/segurança para a prática do docente alfabetizador? Esses conhecimentos são suficientes? Ou seriam necessários outros tipos de conhecimentos mais específicos sobre o processo de alfabetização?

Nesse âmbito, esse trabalho objetivou analisar alguns aspectos da formação inicial do pedagogo ofertada em um curso de graduação situado no Estado do Espírito Santo, com vista a identificar algumas contribuições e lacunas desse curso para a formação do alfabetizador.

Dessa forma, foram definidos como objetivos específicos da nossa pesquisa:

- Identificar o que pensam algumas egressas sobre a formação inicial que receberam, especificamente em relação à preparação para atuarem como alfabetizadoras;
- Identificar a percepção de alguns professores do curso de Pedagogia em relação às contribuições e lacunas do curso para a formação do alfabetizador;
- Identificar a percepção do coordenador do curso de Pedagogia em relação às contribuições e lacunas do curso para a formação do alfabetizador;
- Identificar, nas ementas do curso, quais disciplinas estão mais



diretamente relacionadas à formação do alfabetizador.

2 MÉTODO

Para responder aos objetivos desta pesquisa, escolhemos como *lôcus* de estudo uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada situada no interior do Espírito Santo. Como procedimento de coleta de dados, utilizamos a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação.

Na análise documental, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, também examinamos a Proposta Pedagógica do Curso, focando no ementário das disciplinas ofertadas. Essa análise, além de permitir visualizar quais disciplinas abordam conteúdos mais diretamente ligados às necessidades formativas do alfabetizador, serviu de base para definir os sujeitos a serem entrevistados.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, elaboramos três roteiros diferenciados, tendo em vista três categorias de sujeitos a serem entrevistados: 01 coordenador, 02 professores e 02 egressos do curso. Como alertam Lüdke e André (1986), nesse tipo de entrevista os roteiros servem como uma base, não havendo necessidade de serem seguidos à risca, o que permite ao entrevistador fazer as adaptações necessárias no momento da entrevista e ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto a partir das informações que detém sobre o assunto, que, em última instância, são a razão de ser da entrevista. Os entrevistados assinaram um termo de consentimento, e as entrevistas foram gravadas para posteriormente serem transcritas e analisadas. A opção pela gravação se deu por possibilitar uma reavaliação das declarações dos sujeitos e uma melhor apreensão do que foi objetivado neste trabalho.

Além da análise documental, das entrevistas semiestruturadas, fizemos uso da observação a partir de nossa vivência no curso, uma vez que, no momento da realização deste trabalho éramos alunas do último período.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de organizar a apresentação e análise dos dados produzidos, apresentaremos e discutiremos os resultados em subtópicos.

3.1 EGRESSAS

As egressas entrevistadas concluíram o curso de Pedagogia nos anos de 2004 e de 2005. Porém, ambas já lecionavam em turmas de alfabetização quando da realização do curso de Pedagogia por terem cursado o curso de Magistério em nível médio.

Essa realidade das egressas é comentada por Pimenta (1999), que explica como a experiência com a docência impacta no desenvolvimento do aluno do curso de Pedagogia. A autora explica que os alunos que não cursaram Magistério ao ingressar em um curso de formação de professores fazem a relação teoria-prática a partir de suas vivências enquanto alunos. Já aqueles que cursaram o Magistério, por já terem tido a oportunidade de vivenciar a prática do fazer docente, estabelecem um diálogo e uma reflexão mais próximos dos dados da realidade escolar a partir dos problemas postos pela prática, refletindo de maneira mais positiva no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Após a graduação em Pedagogia, a Egressa A especializou-se em Séries Iniciais e Artes. Neste ano de 2015, além de completar vinte anos de experiência docente na rede pública, no chamado Ciclo



de Alfabetização, assumiu a coordenação do Programa Mais Educação, que atende crianças no contraturno. A Egressa B declarou que iniciou sua carreira em turmas de alfabetização. Possui especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil. Atualmente, trabalha na rede pública com Múltiplas Linguagens em uma instituição de Educação Infantil.

Perguntadas sobre os desafios enfrentados no início da carreira como alfabetizadoras, as egressas não pontuaram questões específicas no campo da alfabetização. Os desafios citados estavam mais ligados ao saber fazer do professor de modo geral: lidar com a heterogeneidade da turma e dispor de formas variadas de ensinar para garantir a aprendizagem de todos.

Ambas as egressas citaram a interlocução com autores que fundamentam a construção do conhecimento, bem como conhecimentos acerca do desenvolvimento humano, como contribuições do curso de Pedagogia para sua formação, como destacado abaixo:

Quando você se depara com uma criança naquela situação, você se reporta lá naquele escritor, naquele filósofo que diz isso, que diz aquilo né, aí você vê que realmente você está se deparando com uma situação que você ouviu no decorrer da sua formação (Trecho da entrevista da Egressa A).

Nós estudamos muito, eu estudei muito Paulo Freire, Piaget e vários outros, que me ajudaram bastante, a base que os filósofos passavam pra gente. Eu estudava as apostilas, os livros que nós tínhamos, para entender cada criança (Trecho da entrevista da Egressa B).

Conforme depoimento das egressas, percebemos que o curso possibilita estabelecer relações entre teoria e prática, possibilitando às egressas refletir criticamente

sobre a realidade vivenciada. Quanto mais o professor transforma a sua prática em uma *práxis*, mais qualificado será o ato educativo. Saviani (2003, p.107) fala-nos que:

A prática será mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da sua transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.

Apesar de reconhecer a importância dos estudos realizados durante a graduação, a Egressa B pontuou como lacuna no curso de Pedagogia a pouca profundidade dos conteúdos relacionados à alfabetização. Como relata: "[...] foi muito válido o que eu aprendi na faculdade, mas eu penso que se o conteúdo fosse mais aprofundado, os alunos que iniciam sairiam mais bem preparados." (Trecho da entrevista da Egressa B).

Em uma série de reportagem intitulada "O que querem os professores?", apresentada pelo Jornal da Educação (Nova Escola), em setembro de 2014, especialistas comentam ser comum egressos dos cursos de Pedagogia não dominarem conhecimentos didáticos para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e não entenderem os desafios do cotidiano escolar. Políticas públicas têm sido elaboradas para que essas dificuldades de formação sejam superadas, como consta na meta 15 do Plano Nacional de Educação. Para que se concretize, é necessário ampliar a oferta de vagas nas licenciaturas e rever os currículos dos cursos superiores. Hoje muito centrados em teorias pedagógicas de uma forma mais ampla, eles deixam de focar em processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.



No decorrer da entrevista as egressas apresentam sugestões ao curso visando à melhoria da formação inicial dos alfabetizadores. Tais sugestões estão ligadas a um maior conhecimento do uso das tecnologias e à necessidade de uma carga horária maior destinada ao estágio na Educação Infantil e no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

Nós temos uma dificuldade muito grande para acompanhar a tecnologia. Os nossos alunos hoje estão com muita atenção no que está acontecendo lá fora e muitas vezes o que nós temos preparado para eles é muito pouco para chamar a atenção dos nossos alunos. (Trecho da entrevista da Egressa A)

Acho que a carga horária maior (do estágio) deveria ser feita na Educação Infantil, que é a base e nos dois primeiros anos iniciais que é a alfabetização, para que o professor saia mais preparado. (Trecho da entrevista da Egressa B)

Acreditamos que a egressa B apontou a necessidade de um enfoque maior do estágio na Educação infantil, por estar atuando há cinco anos nessa modalidade de ensino. Portanto, quando a egressa declara ser a Educação Infantil “a base”, é porque entende que a mesma não é o local de apropriação do código escrito, mas é o local onde as práticas do professor devem estar voltadas para dar subsídios à criança, para ser alfabetizada no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Considerando a nossa experiência como graduandas do curso de Pedagogia, também percebemos a necessidade de se focar mais no estágio no primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, na alfabetização. Pela estrutura do curso, temos a liberdade de escolher entre o 1º, 2º e 3º ano para estagiarmos. Escolhemos o primeiro ano para melhor compreensão do processo de alfabetização, porém nosso estágio

ocorreu no segundo semestre do ano e, infelizmente, não pudemos acompanhar todo o processo de ensino aprendizagem inicial da leitura e escrita dos alunos, haja vista que a maioria dos alunos já estavam lendo e escrevendo no segundo semestre. Em conversa com a professora regente, ela disse “[...] *seria bom se vocês tivessem vindo no início do ano, pra vocês verem como eles chegam, como é o comportamento deles e como são grandes os desafios*”. Realmente pensamos que algumas regras no Estágio Supervisionado deveriam ser alvo de análise, o estágio no primeiro ano do Ensino Fundamental, deveria ser obrigatório e não opcional, bem como adequá-lo para que aconteça no início do ano letivo.

Apesar de muitos estudiosos (CAGLIARI, 2009; KLEIMAN, 1992; KLEIN, 2004) apontarem a falta de formação linguística do alfabetizador como uma grave deficiência no processo de formação do professor, as egressas não citaram dificuldade quanto ao domínio do código escrito e de sua estrutura. Talvez devido ao fato de já terem a prática docente antes de ingressarem no curso de Pedagogia. O cenário da formação dessas egressas é diferente dos concluintes do curso de Pedagogia nos dias atuais, como é o nosso caso. Elas ingressaram no curso de Pedagogia já sendo alfabetizadas. Portanto, a formação que para nós é inicial (pois não somos professoras), para essas egressas parece se constituir em uma formação continuada e esse fato interfere bastante, a nosso ver, no que dizem e no que pensam as egressas sobre sua formação “inicial”.

3.2 PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Entrevistamos dois professores que atuam no curso, que denominaremos de



Professor A e Professor B. O Professor A atua na IES formadora há quatro anos e o Professor B atua há mais de uma década como docente no curso investigado, o que, provavelmente, possibilita um trabalho integrado e contínuo, pois a rotatividade de docentes é prejudicial a qualquer curso de formação de professores. Nesse sentido, a permanência possibilita o exercício docente de acordo com a proposta pedagógica, no acompanhamento e participação das mudanças e avanços do curso e dos alunos, desenvolvido pelo trabalho coletivo.

Quanto à formação acadêmica, o Professor A possui mestrado e doutorado em Língua Portuguesa e o Professor B possui mestrado em Estudos Linguísticos. Essas informações sugerem que esses professores possuem conhecimentos relevantes sobre o que lecionam.

Destaca-se que, antes de atuarem no curso investigado, os professores já trabalharam como docentes em outras instituições de ensino, na educação básica, tanto na rede pública quanto na rede privada, e também ocuparam cargos na gestão.

Dessa forma, a docência na Educação Básica está instituída na experiência profissional desses professores do curso. Esse fator possibilita um diálogo constante da realidade da prática com as teorias trabalhadas nas disciplinas. Para Gauthier (1998), do saber experiencial dos professores pode-se tirar grande proveito, porém, esses saberes permanecem nos segredos da sala de aula. Nesse sentido, quando o professor atua na educação básica e em um curso superior de formação de professores, ele tem a possibilidade de tornar públicas as práticas desenvolvidas na sua experiência, podendo discutir e refletir coletivamente sobre as mesmas com a

teoria.

Uma das fragilidades que os professores apontam na formação do alfabetizador é o fato de os alunos ingressarem na faculdade com defasagem em seus conhecimentos elementares sobre a língua portuguesa, como podemos observar nos trechos abaixo:

O cenário Brasileiro hoje, no geral, ele apresenta um aluno com sérias dificuldades, em especial a leitura e escrita...Hoje, o acesso ao material escrito e de leitura é muito maior, porém, a apreensão desses conteúdos hoje, ela não é tão feita em profundidade... (Trecho da entrevista do Professor A)

As dificuldades que nós conseguimos detectar hoje, e não só com os alunos de pedagogia, mas quem ingressa no curso superior hoje...são dificuldades que a gente verifica inclusive em crianças, em estágio inicial de alfabetização (Trecho da entrevista do Professor B).

Na fala dos professores está marcada a falta de uma proficiência em relação à escrita e à leitura do aluno ao ingressar no curso de Pedagogia. Essa falta de proficiência possivelmente é consequência de um ensino tradicional, que fragmenta o conhecimento, não possibilitando a este aluno aprender a ler e a interpretar criticamente. Como nos explica Romanowski (2007):

O enfoque tradicional na prática docente tem por objetivo a transmissão do conhecimento pelo professor, o qual deve ser assimilado pelos alunos. Esse enfoque toma por base, na seleção dos conteúdos, o ensino enciclopédico, sendo estes geralmente, desvinculados do cotidiano dos alunos. A aula expositiva é o procedimento mais utilizado. (ROMANOWSKI, 2007. p.51)

A aprendizagem dos alunos a partir do enfoque tradicional prioriza a memorização dos conteúdos. Isso implica numa posterior



reprodução de saberes e não na construção de novos conhecimentos, essencial na formação de qualquer pessoa. Essa forma de ensino se reflete consideravelmente na vida acadêmica e pessoal dos alunos, pois, ao ingressarem num curso superior de formação de professores, apresentam dificuldades na leitura, na escrita e na interpretação de textos, nos processos reflexivos expressos de forma verbal ou escrita.

Para amenizar essa defasagem em relação à proficiência na leitura e na escrita dos alunos ingressantes, começou a ser ofertado um curso de nivelamento, não obrigatório, antes do início do semestre letivo. O Professor A pontua a importância desse curso ao afirmar que ele possibilita acolher o aluno, ajudá-lo a compreender o que é o ensino superior. Ressalta, também, que o ensino superior “[...] não é excludente, tem que acolher também”, e complementa que “[...] o aluno quando chega ele não tem culpa de onde ele vem, da formação que ele tem, o que nos interessa de fato é: como aprimorar aquilo que ele não tem, e se ele tem, fazer melhor.” (Trecho da entrevista do Professor A). Partindo desse princípio, o Professor A aponta como uma das contribuições ao processo de formação do alfabetizador a formação de um profissional reflexivo:

A disciplina que a gente leciona colabora, e muito, para a melhora dos processos de produção de escrita, porque quando a gente forma um professor, a gente quer que ele seja reflexivo. O professor reflexivo é o primeiro passo para que ele escreva melhor, para que ele estude, para que ele leia mais, para que ele se autoconheça, autodesenvolva. (Trecho da entrevista do Professor A)

Já o Professor B ressalta a importância de o professor do curso repensar constantemente sua disciplina e adequá-la às necessidades reais dos alunos que recebe:

Depois que eu assumi as disciplinas, propus algumas modificações nas ementas, dando um enfoque maior na questão da leitura e na questão da escrita. O ensino da linguística visa também a ampliar o repertório dos alunos, sobretudo no que se refere à questão do que seja língua, o fenômeno língua. (Trecho da entrevista do Professor B)

Tanto o Professor A, quanto o Professor B pontuam algumas lacunas que necessitam ser preenchidas no curso, considerando a formação do alfabetizador. Para o Professor A, um dos aspectos lacunares do curso de Pedagogia diz respeito à ação docente, ao fazer do professor do ensino superior:

Os professores têm que ler, têm que dar as devolutivas, às vezes as coisas têm que ser mais individuais, porque você tem um sujeito pra aprender...ah é importante o coletivo, claro! Mas o sujeito individualmente tem suas peculiaridades, dificuldades. E como eu vou ver isso no peculiar se eu só tenho o coletivo...então isso tem que ser muito olhado. A própria metodologia do professor que dá aula também influencia nessa formação. (Trecho da entrevista do Professor A)

Para o Professor B, a carga horária de algumas disciplinas já existentes no currículo não são suficientes para que possibilite ao aluno ter um aprofundamento maior em questões essenciais para a formação do alfabetizador.

Existem algumas discussões sobre alfabetização na disciplina de metodologia, mas é insuficiente é muito pouco (...) esse curso de Pedagogia deveria ter uma carga horária mais expressiva que se dedicasse à alfabetização, à leitura, à literatura. (Trecho da entrevista do Professor B)

Cagliari (2009) faz uma crítica às instituições de formação inicial do alfabetizador quando diz que o professor que vai ensinar a ler e a escrever estuda tudo nas instituições de ensino, exceto o português



que deverá ensinar, ou seja, a graduação não forma adequadamente os professores alfabetizadores. Ideia reforçada por Klein (2004), ao afirmar que:

O professor munido de embasamento teórico-linguístico, terá mais facilidade para trabalhar e compreender questões polêmicas que ocorrem na sala de aula cotidianamente, este conhecimento também permitirá maior valorização do código oral, bem como maior respeito às diferenças linguísticas tão presentes na sala de aula. (KLEIN. 2004, p.6)

Com o intuito de ampliar e de aprofundar ainda mais a formação do alfabetizador os professores apresentam sugestões. O Professor A aponta sugestões voltadas para a expansão do conhecimento por meio de pesquisa, por meio da Iniciação Científica, da extensão, da realização de seminários, da criação de um grupo de trabalho (GT) para estudos e discussões acerca da teoria e da prática do alfabetizador, para dar mais segurança e fortalecer o futuro profissional.

O professor B sugere a criação de duas disciplinas com os rótulos Alfabetização e Leitura, respectivamente. Nas palavras do professor: "vocês especificamente, que estão fazendo o curso de Pedagogia, vocês vão ter como ferramentas o ensino da leitura e da escrita (...)"

Soares (2005) discute a importância desses conhecimentos para os alfabetizadores nos seus cursos de formação em que há uma defasagem a respeito dos conteúdos linguísticos. É necessário, pois, que o alfabetizador conheça o objeto da aprendizagem, que é a língua escrita, com todos os elementos que compõem sua estrutura para que haja êxito na realização da sua mediação no processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, o alfabetizador se

torna bem preparado teoricamente para realizar o seu ofício e fazer as intervenções necessárias durante o seu trabalho. Sabará, portanto, intervir de forma adequada diante das dificuldades apresentadas no decorrer do seu trabalho e encontrará subsídios para oferecer aos alunos uma gama de oportunidades para que possam se apropriar da leitura e da escrita.

3.3 COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA

O coordenador do curso completa este ano 25 (vinte e cinco) anos de trabalho no magistério. Iniciou seu trabalho na IES formadora no ano de 1999, assumindo o cargo de docente, lecionando a disciplina Pesquisa e Prática e Estágio Supervisionado, assumindo, ao longo dos anos, outras disciplinas. Assumiu a coordenação do curso de Pedagogia em 2002. Importante destacar que, após concluir o curso de Magistério, iniciou sua carreira docente em uma sala de alfabetização. Atualmente, possui uma cadeira na rede Municipal como pedagogo. T tamanha experiência sugere um profissional maduro e conhecedor da função que exerce. Além da graduação em Pedagogia, possui especialização e mestrado em Educação.

Ao discorrer sobre as bases que norteiam o trabalho no curso de Pedagogia, o Coordenador aponta que o respaldo legal do curso está na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares resolução nº. 01/06. Esses documentos, juntamente com outras legislações, e dentre elas destacam-se as questões étnico-raciais, direitos humanos, meio ambiente e formação de professor, devem direcionar a elaboração e reelaboração do projeto de curso.



Na entrevista, o Coordenador relatou que curso de Pedagogia investigado, no seu início (1998), era ofertado no turno diurno e noturno, tendo como primeira demanda de alunos os diretores e professores que já atuavam nas escolas das redes públicas. Ou seja, profissionais das redes municipais de ensino da região onde o curso se encontra situado. Nessa época, o curso de Pedagogia era regido pela diretriz que formava o professor para docência em Educação Infantil e Ensino Fundamental e ainda formava uma habilitação, esta, por sua vez, poderia ser em orientação, supervisão, administração e inspeção.

Em 2006, com o estabelecimento das novas diretrizes curriculares para o curso, Resolução CNE/CP nº 01/06, a formação do professor para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental passa a ser de responsabilidade do curso de Pedagogia, quando define, em seu artigo 2º, que as diretrizes para o curso de Pedagogia se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A base da formação do pedagogo, segundo as diretrizes curriculares, deve ser a docência, mas, além disso, prevê a formação para outras áreas relacionadas à gestão do ensino, como ressaltado no artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), que enfatiza, no parágrafo único desse artigo, que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I . planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

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

III . produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Dessa forma, ampliou-se a formação e os espaços de atuação do pedagogo, porém prevalecendo a docência como base comum.

Como ressalta o Coordenador, para atender à Resolução CNE/CP 01/06, os cursos de Pedagogia apresentam um currículo amplo e abrangente em função da formação de professores e gestores ocorrer em espaços escolares e não escolares.

As contribuições do curso para a formação do alfabetizador destacada pela coordenação são as atividades formativas ofertadas ao longo do curso, as possibilidades de o aluno levar o conhecimento adquirido no curso para a comunidade, por meio das atividades de extensão e a possibilidade de o aluno fazer iniciação científica, de ser um pesquisador.

Quanto às lacunas do curso em relação à formação desse alfabetizador, o coordenador salienta que há a necessidade de se pensar a concepção de alfabetização de uma forma mais abrangente. Percebe-se na fala do coordenador a necessidade de se ampliar a questão da alfabetização em relação à compreensão do que seja alfabetização, no sentido de as pessoas perceberem a alfabetização como um processo amplo, não somente centrado apenas na codificação e decodificação do código escrito.



A gente tem que avançar na concepção de alfabetização (...) porque o que se pensa? Alfabetizar é ensinar o menino a ler e escrever, só que, quando eu ensino noções de quantidade para essa criança, em matemática, por exemplo, também eu estou alfabetizando ela no mundo matemático, quando eu ensino as cores, formas, lateralidade...eu estou alfabetizando essa criança. (Trecho da entrevista do Coordenador)

3.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO

Analisamos alguns aspectos da organização curricular do curso de Pedagogia com o objetivo de identificar as disciplinas que estão relacionadas com o ensino da

leitura e da escrita. Após identificar as disciplinas, analisamos as ementas.

O curso possui uma carga horária de 3840 horas, desse total, identificamos várias disciplinas que lidam de forma indireta com a alfabetização, porém buscamos analisar as disciplinas que, ao nosso entender, instrumentalizarão o alfabetizador, de uma forma mais específica, para o ensino da leitura e da escrita. Dessa forma, identificamos cinco disciplinas como apontadas na Tabela 1, com carga horária total de 4,40 horas, ou seja um percentual de 8,72% da carga horária total do curso.

Tabela 1- Disciplinas que apresentam em suas ementas conteúdos relacionados diretamente com a formação do alfabetizador.

Disciplina	Período ofertado	Carga horária	Ementa
Língua Portuguesa	1º Período	80 horas	<p>Concepção de Alfabetização e Letramento.</p> <p>Leitura e produções de textos.</p> <p>Gêneros textuais, discurso, escrita, intertextualidade, Língua Portuguesa padrão.</p> <p>Compreender o ensino da linguagem.</p>
Linguística	2º Período	80 horas	<p>Linguística, noções de sociolinguística.</p> <p>Gramática e discurso.</p> <p>Linguística e Alfabetização.</p>
Metodologia da Língua Portuguesa	4º Período	120 horas	<p>Alfabetização e Letramento.</p> <p>Leitura, gramática, produção e compreensão de textos.</p> <p>Alfabetização e Letramento: histórico das pesquisas na área de alfabetização.</p>
Pesquisa e Prática de Ensino III	4º Período	80 horas	<p>As diferentes formas de conceber a escrita e seus processos de aquisição/apropriação pelas crianças.</p> <p>O papel do professor nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <p>Práticas escolares de alfabetização.</p>
Estágio Supervisionado II	4º Período	80 horas	<p>Aproximação com as diferentes redes e movimentos dos cotidianos das instituições de Ensino Fundamental; organização dos espaços e tempos das instituições de Ensino Fundamental e seus diferentes usos; os saberes e fazeres docentes na classe, experiência em docência em turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I.</p>

Fonte: Construção das autoras



Para Cagliari (1999), os professores carecem de uma melhor formação técnica. Ele critica os cursos de formação, alegando que há uma preocupação muito grande em dedicar-se apenas às disciplinas pedagógicas, metodológicas e psicológicas, esquecendo-se o que seria mais necessário a respeito da linguagem. Para o autor, os conhecimentos relacionados aos fenômenos linguísticos ainda são insuficientes, e não dão embasamentos adequados para o professor lidar de forma adequada com os fenômenos linguísticos, com alfabetização.

Percebemos que a organização curricular do curso busca atender um pouco das necessidades de cada formação (considerando que o curso de Pedagogia, hoje, forma o professor para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e como pedagogo). Dessa forma, acreditamos que os conteúdos relacionados a cada atuação desse profissional ficam fragilizados.

Soares (2010, p. 9) afirma que “Não há possibilidades de alguém ser alfabetizador, ensinar a língua e, ao mesmo tempo, ser professor de ciências, de história e de matemática”. Na visão da autora, um professor alfabetizador precisa ter domínio e um conhecimento amplo da Língua Portuguesa, além de saber usar a língua escrita em suas diversas variações.

Nesta análise, entendemos e concordamos com o Professor B, que sugere uma carga horária maior, mais expressiva à alfabetização e suas interfaces. Por outro lado, compreendemos que essas mudanças não sejam tão simples, pois talvez requeiram primeiro mudanças na legislação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso possui professores competentes e especializados para o desempenho da

profissão, os quais demonstram preocupação com a formação dos futuros professores e, para isso, se empenham reformulando suas ementas de ensino, refletindo sobre quais as melhores estratégias de ensino para melhor se adequarem aos interesses e necessidades dos formandos.

Como diz o mestre Paulo Freire (2011), devemos pensar a formação como um refazer constante na ação. Isso nos leva a entender que a formação deve ser compreendida como um “estar sendo”, em constante movimento, levando-nos a compreender a formação inicial como apenas um primeiro passo de uma longa e eterna caminhada, pois o fazer docente é uma formação que continua. O trabalho docente e a formação de professores são fios que se entrelaçam, já que o desempenho de um bom trabalho depende de uma boa formação.

Entendemos que o professor deve estar em constante formação, como exposto pelo Professor A, formação esta entendida como pesquisa, estudo de casos, leitura, pensando a informação, questionando para entender a produção do saber, para poder valer-se de um embasamento teórico e oferecer maior significado aos resultados de sua ação pedagógica. Ou seja, o professor é um eterno estudante, um eterno investigador de sua prática. A profissão docente se estabelece num processo contínuo que permeia toda a carreira docente.

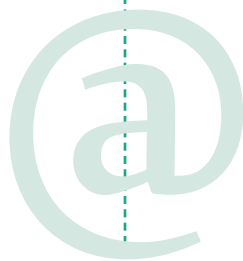
Porém, a rotina do professor que alfabetiza exige deste o domínio de conhecimentos gerais sobre o ensinar e o aprender, bem como requer saberes específicos sobre o processo de apropriação da língua escrita pela criança. Acreditamos que as disciplinas relacionadas à linguagem devem ter um lugar de extrema importância nos cursos de formação, pois, além da língua materna, todas as outras disciplinas



necessitam da linguagem para que sejam desenvolvidas. No entanto, percebemos que o curso analisado tem destinado pouco espaço em seu currículo para a formação especificamente linguística. Alfabetizar torna-se, assim, um grande desafio para o professor que está se graduando.

Portanto, concluímos afirmando ser

necessário que as IES formadoras de professores alfabetizadores priorizem mais, discutam mais as ações voltadas para um maior aprofundamento das disciplinas/assuntos relacionados à alfabetização. Pois é na fase da alfabetização que um indivíduo se apropria de conhecimentos que lhe serão necessários para toda sua vida escolar.



NOTAS

- ¹ É considerada analfabeta funcional a pessoa que sabe ler e escrever frases simples e até mesmo seu próprio nome, porém, é incapaz de interpretar o que lê e de utilizar a leitura e a escrita em atividades do seu cotidiano.



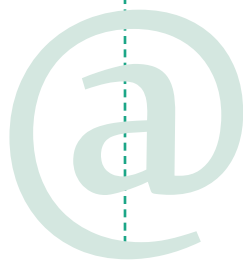
REFERÊNCIAS:

- BRASIL.** CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/observatoriодаequidade/>> Acesso em: 24 jun. 2014.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Congresso. Resolução nº01 de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Dispositivos Constitucionais. Brasília: MEC, 2006.
- _____. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.
- CAGLIARI, L. C.** Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2009.
- _____. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bu. São Paulo: Scipione, 1999.
- FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A.** Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P.** Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2001.
- GAUTHIER, P.** Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: INIJUL, 1998.
- GONTIJO, C. M. M.** A escrita infantil. São Paulo: Cortez, 2008.
- KLEIMAN, A. B.** Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas - SP: Pontes, 1992.
- KLEIN, M. V. M.** A importância da lingüística na formação do professor alfabetizador. Revista Eletrônica FEATI, v. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em <<http://www.feati.edu.br/revistaeletronica/downloads/numero2/importanciaLinguisticaFormacaoProfessorAlfabetizador.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2014.
- LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A.** Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.
- MOURA, J. G. de ; ROSSI, M. A. L.** O curso de pedagogia em Goiás e a formação do professor alfabetizador. Horizontes (EDUSF), v. 30, p. 47-55, 2012.
- O QUE** querem os professores?. Reportagem especial sobre formação inicial. Jornal da Educação. Nova Escola. Reportagem, 7'33", 26 set. 2014. Disponível em , <<https://www.youtube.com/watch?v=8rEP1OMukE4>>. Acesso em: 30 out. 2014.
- PIMENTA, S. G.** Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- ROMANOWSKI, J. P.** Formação e profissionalização docente. Curitiba-Pr: IBPEX, 2007.
- SAVIANI, D.** Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SOARES, M.** Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2005.



_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. Nº 25, p. 5-17, Jan/abr., 2004.

_____. Simplificar sem falsificar. Guia da alfabetização: os caminhos para ensinar a língua escrita. São Paulo: Segmento, n 1, p. 6-11, 2010. (Entrevista).





A RECUPERAÇÃO INTENSIVA TEM, DE FATO, PROMOVIDO A SUPERAÇÃO DE DEFASAGENS?

IS INTENSIVE RECOVERY THE MOST EFFECTIVE WAY TO BRIDGE GAPS OF STUDENTS' LEARNING?

ANA TERRA CAMILO SILVEIRA¹

emaildaterra@gmail.com

PRISCILA NEVES²

RESUMO

Neste trabalho, analisamos as relações que ocorrem em uma classe especialmente organizada para promover a recuperação de modo intensivo, composta por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com defasagens de aprendizagem, conforme diagnóstico feito pelos professores. Acompanhamos os trabalhos em uma dessas classes de recuperação com o propósito de analisar os percursos escolares de algumas das crianças que a frequentam para identificar razões que as levaram a essa classe bem como investigar se e como a recuperação intensiva cumpre o papel de apoio para superação de defasagens. Buscamos também perceber se ocorrem, em algum nível, práticas discriminatórias relativamente às crianças. Para esse acompanhamento, selecionamos uma classe de quinto ano do Ensino Fundamental I de Recuperação Intensiva, em uma escola estadual, localizada no município de Guarulhos e observamos sua rotina durante um período de tempo entre março e agosto do ano de 2013. Além disso, entrevistamos a professora que atua nessa sala, bem como a professora coordenadora da escola e examinamos vários documentos que incluem as fichas de acompanhamento dos alunos, o Portfólio de Sondagem da Escrita, com os registros da professora, o Projeto Pedagógico da escola, o Regimento Escolar e o Plano de Gestão. Os dados produzidos foram categorizados segundo Bardin (2010) e analisados na ótica dos estudos de Castel (2008; 2010) que argumenta como as políticas de discriminação positiva podem se tornar negativas, mediante a estigmatização dos beneficiados. Percebemos que a recuperação intensiva ainda precisa de transformações para, de fato, servir como apoio escolar e cumprir o papel de superar defasagens de aprendizagens.

Palavras-chave: Fracasso Escolar • Discriminação Negativa • Recuperação Intensiva.

ABSTRACT

In this paper one analyzes the Relations that occur in a classroom specially organized to promote an intensive recovery program, comprised by children in the first years of the Elementary School with learning deficits, in accordance with the diagnostic provided by the teachers. We followed up the activities held in one of these classrooms aiming to analyze the school paths of some attending students in order to identify the reasons that lead them to this classroom as well as to investigate whether and how the intensive recovery program accomplishes its role to support them to overcome the deficits.

1. Doutoranda do programa Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo, Brasil.
2. Mestranda do programa Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo, Brasil.



We also looked after any level of discriminatory practices related to these children. For this follow up we picked up a 5th level classroom of the Intensive Recovery Program at the Elementary School, a public school located in Guarulhos and monitored its routine during a given period between March 2013 and August 2013. In addition, we interviewed the teacher who works in this classroom, as well as the coordinator teacher and went through several documents that include students follow up scouts, Writing Survey Portfolio, containing the teacher's registers, school Pedagogic Project, school Statute and Managerial Plan. The data were categorized according to Bardin (2010) and analyzed under the perspectives of Castel studies (2008; 2010) that states how positive discrimination policies may turn into negative ones, leading the beneficiaries to stigmatization. We realized that the intensive recovery program still needs adjustments in order to serve, in fact, as a scholar support thus accomplishing its role in overcoming the deficits.

Key words: Scholar Failure • Negative Discrimination • Intensive Recovery.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, discutiremos os mecanismos de apoio escolar para superação de defasagens e nos aprofundaremos na Recuperação Intensiva (RI), em específico. Utilizamos o termo *mecanismo de apoio escolar*, conforme a Resolução SE nº 02/2012, de 12 de janeiro de 2012, que apresenta diferentes formas de oferecer apoio para superação de defasagens de alunos que necessitem.

A Recuperação Intensiva, que detalharemos no decorrer do trabalho, é uma das formas estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de superar defasagens de aprendizagem de modo intensivo. Consiste na criação de uma sala com número de alunos restrito e com aplicação de metodologia específica.

A problemática deste trabalho consiste em verificar se a Recuperação Intensiva é um mecanismo que, de fato, apoia os alunos na superação de suas defasagens de aprendizagem. Para a compreensão dessa questão, inicialmente, analisamos a questão do fracasso escolar e desenvolvemos a pesquisa observando alunos que foram diagnosticados como portadores de grandes defasagens de aprendizagem. Concomitantemente, analisamos textos legais

sobre as políticas educacionais que precederam a Recuperação Intensiva e o documento que dispõe sobre essa modalidade de recuperação. Após a compreensão de como ocorre a Recuperação Intensiva, nos questionamos sobre o risco de que ela se desdobre em uma discriminação negativa. Dessa forma, a problemática deste trabalho torna necessária a articulação de três temas centrais: fracasso escolar, políticas educacionais e discriminação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme já citado, vários documentos foram consultados, produzidos pela própria escola que foi observada. Além desses documentos, serviram como fundamentação teórica para este trabalho alguns autores cujas contribuições estão dispostas ao longo do texto. Destacamos os principais autores, com base nos três temas centrais, a seguir.

2.1 Fracasso escolar

A relação entre a escola e o fracasso escolar é a questão principal, que motivou a realização da pesquisa. Sobre quais seriam as crianças e jovens em situação de fracasso escolar, Gualtieri e Lugli explicam que

Crianças ou jovens que não leem e escrevem com a fluência esperada para a etapa



de escolarização em que se encontram costumam exemplificar o chamado fracasso escolar. Nessa condição, também figuram aqueles que, persistentemente, se mantêm com baixo rendimento e têm um histórico com múltiplas repetências, ou abandonam a escola antes de completar sua formação, ou ainda, não se ajustam às regras institucionais e, por isso, têm conduta considerada indesejável, o que acaba por inviabilizá-los para a educação escolar. Não podemos esquecer também aquela situação em que crianças e jovens têm abaladas sua autoestima, em função de vivências escolares que as levam a acreditar em sua suposta incompetência e contra a qual julgam que pouco há para fazer. Essa situação, geralmente, acompanha todas as outras (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 11).

Existem, portanto, distintas situações que podem acarretar em fracasso escolar. Gualtieri e Lugli, porém, atentam para as questões que levariam essas crianças e jovens a situação de fracasso. Essas questões são multifatoriais e envolvem desde a prática institucional escolar a fatores sociais e culturais que interferem na vida escolar (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 13).

As taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série, que serão discutidas ao longo deste trabalho, ilustram a amplitude da ocorrência do fracasso escolar.

Há ainda o fracasso do sistema escolar em alcançar todas as crianças e jovens em idade escolar. Embora a legislação atual torne obrigatória a escolarização de crianças e jovens de 4 a 17 anos¹, essa escolarização não ocorre de modo uniforme. De acordo com documento publicado pela UNICEF, em 2010, cerca de 966 mil meninos e meninas com idade entre 6 e 14 anos - em todo o Brasil - que deveriam estar cursando o ensino fundamental, estavam fora da escola, o que representa uma violação do direito à educação (UNICEF, 2013, p. 6). Temos ainda que considerar a rigidez da

estrutura escolar, uma vez que

o fracasso escolar não pode ser compreendido dissociado do fato de que, em nossa sociedade, há uma instituição encarregada de ensinar crianças e jovens, em determinados espaço, tempo e ritmo. Sua organização prevê agrupamentos homogêneos e um dos importantes critérios para constituí-los é etário (GUALTIERI; LUGLI, p. 11, 2012).

Dessa forma, aqueles que não se adequarem ao espaço, ao tempo ou ao ritmo preestabelecidos, estão fadados ao fracasso. Torna-se extremamente importante, portanto, refletirmos sobre as políticas públicas que organizam o sistema escolar.

2.2 Políticas educacionais

A partir da década de 1990, vem sendo implementada uma série de mudanças no sistema educacional. Destacaremos aqui a progressão continuada e o sistema de aprendizagem em ciclos, cuja implementação poderia resultar em mudança estrutural em todo o sistema escolar. Essa nova organização, em tese, permitiu à escola respeitar a individualidade dos alunos, ao considerar os diferentes tempos de aprendizagem de cada um. Ainda que antes da implementação dessas mudanças a escola já se propusesse a respeitar e compreender os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos, isso não ocorreu de modo efetivo. Quagliato exemplifica esse descumprimento, ao mencionar uma pesquisa desenvolvida pelo Ministério da Educação e Cultura.

Em 1971, estudos realizados pelo Ministério da Educação e Cultura — MEC, como subsídio para a Conferência Internacional de Educação, haviam revelado que, apesar do grande aumento de matrícula verificado no decênio de 1960-1970 (de 7.458.002 para 13.413.763), o déficit de atendimento escolar era da ordem de 6 milhões de crianças na faixa etária dos 7 aos 14 anos



de idade. O documento concluiu que a escola brasileira vinha se mostrando altamente seletiva, sendo privilégio de poucos, pois além de não atender à demanda dos que a procuravam, aqueles que nela ingressavam sofriam verdadeira triagem (QUAGLIATO, 2003, p. 43).

Para acabar com essa seletividade do sistema escolar, seria necessária uma revisão dos modos de fazer da escola, mudanças estruturais no sistema de avaliação, nos materiais didáticos e até no currículo. Discutiremos, neste trabalho, mudanças ocorridas, nos últimos anos, visando reduzir o fracasso escolar na escola pública. Focaremos nas políticas educacionais no Estado de São Paulo, analisando algumas medidas tomadas em favor dos alunos que carregam consigo defasagens na aprendizagem, ao longo do percurso escolar, medidas denominadas de mecanismos de apoio escolar. As medidas para superação de defasagens não são algo recente e já assumiram variadas características. Na década de 1940, por exemplo, havia orientações que normatizavam uma segunda oportunidade - o exame de segunda época - que constituía uma nova avaliação se o aluno não tivesse atingido a nota mínima necessária. Atualmente, o mecanismo para superação de defasagens é chamado de recuperação e uma legislação recente define seus fins. De acordo com a Resolução nº 93 da Secretaria Estadual de Educação (SEE), datada de oito de dezembro de 2009, a recuperação tem a finalidade de garantir que os alunos superem as dificuldades que forem encontradas ao longo do processo de escolarização (SÃO PAULO, 2009, p.1).

No Estado de São Paulo, nas duas últimas décadas, a recuperação teve três formatos distintos: a recuperação contínua, quando a sala conta com um professor auxiliar durante algumas aulas na semana;

a recuperação paralela, quando os alunos realizam em alguns dias da semana um trabalho paralelo às aulas regulares e a recuperação intensiva, quando em uma sala é criada especialmente para superar as defasagens (SÃO PAULO, 1997a; 2012).

Dessas três, apenas a recuperação contínua e a intensiva estão acontecendo nas escolas do ensino fundamental no Estado de São Paulo. Ao longo do trabalho nos aprofundaremos nas explicações sobre esses formatos, especialmente na recuperação intensiva, que foi o objeto de observação da presente pesquisa.

O modo como esses mecanismos estão sendo implementados abre margem para uma discussão sobre a possível discriminação de um aluno, em função de suas defasagens de aprendizagem.

2.3 Discriminação

Ao analisarmos os mecanismos de apoio escolar para superação de defasagens, procuramos verificar o que eles representam para os alunos diagnosticados com fracasso escolar, isto é, aproximando-nos dos estudos de Robert Castel, investigamos se os mecanismos de apoio escolar, reconhecidos como medidas de discriminação positiva, podem se transformar em formas de discriminação negativa.

Castel propõe a existência de duas formas de discriminação: positiva e negativa, contrariando um senso comum de que discriminar seja sempre algo negativo. Assim, o autor esclarece que é possível - e até coerente - discriminar positivamente, de forma a "fazer mais por aqueles que têm menos" e completa "não é discriminatório, por exemplo, adotar uma pedagogia especial para alunos que precisem de reforço escolar a fim de que não fiquem reprovados



novamente” (CASTEL, 2008, p. 13), porém ressalta:

Se analisamos os efeitos concretos da implementação das medidas de discriminação positiva, a coisa, no entanto se complica. Constata-se que logo que o foco da ajuda recai sobre um grupo com uma carência que deve ser suprida, esta ajuda pode transformar-se num estigma para este mesmo grupo (CASTEL, 2008, p. 14).

Nessa perspectiva, ao se oferecerem medidas que discriminem positivamente seus beneficiados, medidas que os auxiliem para que tenham reais possibilidades de não fracassarem, corre-se o risco de acabar por estigmatizá-los. Um grupo de alunos que demande apoio escolar para superar defasagens pode ser, por esse mesmo motivo, estigmatizado em função das suas dificuldades. Sobre esse risco, Castel ainda esclarece:

Por conseguinte, não podemos errar de alvo quando denunciemos as discriminações. Este problema não se coloca porque a igualdade de chances seria impossível, mas, ao contrário, porque ela é possível e fundada no direito. A discriminação é escandalosa porque ela se constitui numa *negação do direito*, os direitos inscritos na Constituição e em princípio substanciais ao exercício da cidadania. Podemos denunciar o caráter “abstrato” ou “formal” destes direitos, mas na condição de reconhecer, no entanto, sua existência e sua importância, pois sem eles nos encontraríamos em outro regime de governabilidade. A questão da discriminação se impõe a partir do momento em que cessamos de admitir que as diferenças *legítimas* possam ser fundadas num estatuto hereditário, como quando, por exemplo, um plebeu não podia assumir as funções de um nobre: ele não era discriminado, mas simplesmente mantido em seu lugar, dentro de uma estrutura social onde cada um devia “ocupar o seu lugar” (CASTEL, 2008, p. 12, Grifos do autor).

É ainda Castel que enfatiza a importância

de não nos esquecermos da essência de discriminações positivas, que “devem ser pensadas como transitórias e ter uma função propedêutica para culminar em reformas mais amplas” (CASTEL, 2008, p. 106). Dessa forma, “elas [as medidas de discriminação positivas] não têm o fim em si mesmas, mas devem visar sua superação, que é o acesso ao regime comum de uma cidadania onde não mais haveria, em definitivo, discriminações, inclusive positivas” (CASTEL, 2008, p. 107-8). O autor chama atenção para o fato de as medidas de discriminação positiva oferecerem o auxílio para que os beneficiados se equiparem às condições daqueles que não precisaram de tais medidas, a fim de que também não venham mais a precisar de tais medidas no futuro.

3. OBJETIVOS

Por tudo isso, investigamos o fenômeno da discriminação positiva e sua possível transformação em discriminação negativa em uma sala de aula, atentando para as questões da estigmatização.

Assim, considerando as discussões introduzidas acerca do fracasso escolar e da possível transformação da discriminação positiva em discriminação negativa, e, no problema de pesquisa apresentado, definiremos os seguintes objetivos do trabalho:

- Investigar se e como a recuperação intensiva cumpre o papel de apoio para superação de defasagens e
- Perceber, em uma aproximação com os estudos de Castel (2010), se ocorrem, em algum nível, mecanismos de discriminação negativa.

4. METODOLOGIA

Para desenvolver esta pesquisa acompanhamos uma sala de recuperação intensiva, criada a partir da Resolução SE nº 02



de 12/01/2012, de quinto ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual do município de Guarulhos.

Para selecionar a escola a ser observada, inicialmente, levantamos os dados referentes às taxas de Reprovação, Abandono e Distorção Idade-Série, indicadores de sucesso e fracasso escolar das 88 escolas do nível I do EF existentes no município. Posteriormente, calculamos a média das duas diretorias de ensino do município considerando apenas as escolas que atendem ao nível I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Após uma análise inicial desses dados, uma escola (da DE Guarulhos Sul), aqui chamada de João do Rio, chamou-nos a atenção por ter os três valores significativamente elevados e acima da média, razão pela qual foi selecionada para o estudo.

O campo de observação do trabalho foi, portanto, a escola João do Rio, especificamente a classe de recuperação intensiva da etapa II, composta por alunos oriundos de quartos e quintos anos com 20 alunos em média. O grupo de participantes ficou composto pela professora da sala de RI, o professor de Educação Física dessa sala, a coordenadora, o grupo de alunos e uma aluna pesquisadora² da sala de RI

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram previstas, conforme já indicado, várias ações metodológicas: entrevistas com os professores e gestores, observação da escola e de algumas aulas da sala de RI, análise de documentos institucionais como o Plano de Gestão 2011/2014, o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica 2010/2014, análise das fichas de alunos - FIAP (Fichas Individuais De Avaliação Periódica), registros da professora (Portfólio de Sondagem da Escrita e anotações nos

cadernos dos alunos) e legislações no âmbito estadual e nacional.

As entrevistas tiveram como princípio norteador questionários semiestruturados³, previamente elaborados, com gravação apenas em áudio e posterior transcrição.

As observações na escola e na sala de RI, por sua vez, foram participantes e contaram com um diário de campo, no qual foram feitos os registros. Realizamos essas observações bem como as entrevistas, tendo por referência a abordagem de André (1995).

A observação é chamada de participante por partir do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e complementar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 1995, p. 28).

5. DESENVOLVIMENTO

De acordo com as metodologias apresentadas, tornou-se necessário compreender as políticas educacionais que precederam o Regime de Ciclos com Progressão Continuada e, conseqüentemente, a Recuperação Intensiva. Ambas as discussões compõem uma articulação entre os referenciais teóricos e as observações feitas em campo.

5.1 Progressão ou Recuperação Continuada?

A década de 1990 trouxe mudanças significativas para o sistema educacional brasileiro. Nessa década, uma série de medidas foi tomada objetivando reduzir



os indicadores de fracasso escolar, como a evasão e a reprovação.

A Indicação nº 08 do Conselho Estadual de Educação (CEE), datada de 1997, tratou especificamente do regime de progressão continuada e justificou que a permanência na educação básica deve ser garantida.

Trata-se, na verdade, de uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino.[...] Trata-se de uma mudança profunda, inovadora e absolutamente urgente e necessária.[...] O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua.[...] Não há que se iludir, entretanto, de que não haverá resistências sob a alegação apressada e sem fundamento de que se estará implantando a promoção automática, ou a abolição da reprovação, com conseqüente rebaixamento da qualidade do ensino.

[...] À vista dos dados da atual realidade educacional, da experiência positiva dos ciclos e das novas disposições legais na área da educação, cabe ao Conselho Estadual de Educação, como órgão responsável pela formulação de políticas e diretrizes para o sistema de ensino do Estado de São Paulo, propor e articular esforços e ações para a implantação do regime de progressão continuada em ciclo único no Ensino Fundamental.

[...] O ciclo único de oito anos pode ser desmembrado, segundo as necessidades e conveniências de cada Município ou escola, em ciclos parciais (SÃO PAULO, 1997).

Essa indicação previa um ciclo único para todo o EF, em regime de progressão continuada, porém era ofertada a possibilidade de se desmembrar o ciclo de oito anos em ciclos parciais, com possibilidade de reprovação ao final de cada ciclo. Notemos que o próprio documento já previa

comparações entre a Progressão Continuada e a Promoção Automática.

Na sequência, como mais uma resposta às preocupações com os elevados índices de repetência e abandono escolar, intensificadas pela promulgação da LDBEN, a Deliberação CEE nº 09 instituiu, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no EF I, homologada pela Resolução SE de 4 de agosto de 1997. Com relação aos ciclos, é facultado o desdobramento em um ou mais ciclos. E, conforme explica o parágrafo terceiro do Artigo 1º:

o regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo (SÃO PAULO, 1997a).

A partir da instituição do regime de progressão continuada, as expressões “progressão continuada” e “recuperação” passam a estar interligadas e praticamente não se falará de uma sem fazer menção à outra. A implementação desse regime prevê atividades de reforço e recuperação, contínua (ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem) e paralela (em período paralelo ao das aulas regulares), além de novos métodos de avaliação da aprendizagem, para pretensamente garantir que não haverá um regime de promoção automática.

No Brasil, o tema da promoção automática não é recente. Essas ideias foram discutidas no Estado de São Paulo na década de 1920, quando Antônio de Sampaio Dória (1883 - 1964) propôs que os alunos ingressantes fossem automaticamente promovidos para que não ocupassem as vagas novamente no ano seguinte e, também,



para que tivessem maior período de alfabetização. (VIÉGAS, 2009, p. 493). Nesse período, a educação básica ainda não era obrigatória e, como consequência, tinha-se uma população analfabeta, em São Paulo, em torno de 50%. (VIÉGAS, 2009, p. 492)⁴.

O regime de Progressão Continuada, enquanto tentativa de enfrentamento do fracasso escolar, demandou um esforço dos professores para se adaptarem aos novos métodos de ensino. As principais mudanças estariam na revisão dos critérios de avaliação e nos métodos de recuperação.

A Indicação CEE nº 22, aprovada em 17 de dezembro de 1997, que dispõe sobre Avaliação e Progressão Continuada, salientou que “o regime de progressão continuada exige um novo tratamento para o processo de avaliação na escola, transformando-o num instrumento-guia essencial para a observação da progressão do aluno” (SÃO PAULO, 1997b, p.1), não bastando apenas medir pelo uso de notas ou menções ao final de períodos de provas, e enfatiza a necessidade de atividades de reforço e recuperação, paralelas e contínuas, acontecendo ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Nessa nova organização, a repetência foi controlada e restrita a poucos anos. Como a reprovação aconteceria somente no final dos ciclos, não existia a possibilidade de o aluno ser reprovado em vários anos da etapa escolar. Com essa mudança, o aluno que carregava defasagens e era reprovado passou, então, a ser incluído, exceto se estivesse em um ano de encerramento de ciclo, no ano subsequente da escolarização, mas com a exigência de que fosse trabalhada essa defasagem para evitar que esse aluno tivesse apenas uma

promoção automática, sem uma aprendizagem efetiva, por meio dos programas de recuperação.

Essa ênfase na recuperação pode ser percebida em documento recente, preparado pela Secretaria Estadual de Educação, sob o título “Condições necessárias à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental”. O primeiro parágrafo do texto afirma:

Os estabelecimentos de ensino devem promover condições de ensino necessárias à recuperação de alunos que apresentem menor rendimento escolar, dispõe o art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – de 1996. O cumprimento desse preceito legal implica, entre outras ações, a organização de estratégias administrativas e pedagógicas de recuperação para propiciar a aprendizagem continuada da aprendizagem dos alunos nos nove anos do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2012a, p. 81).

Chamamos a atenção para o fato de que um documento destinado a discutir “condições à melhoria do ensino” inicia a argumentação pelas condições de “recuperação dos alunos”. Tal constatação pode ser vista como uma consequência da grande dificuldade em realizar efetivamente a nova organização dos ciclos com progressão continuada.

A Indicação CEE nº 8, aprovada em 25 de abril de 2001, que fornece Diretrizes Curriculares para o EF no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, discorre sobre as novas práticas metodológicas que devem nortear os professores e exemplifica:

Organizar programas de reforço da aprendizagem e de recuperação dos conteúdos de ensino. Isto envolve repensar antigas concepções. A lógica que deve presidir tais programas é diferente da que regia as antigas modalidades de “exames de segunda época”. Durante todo o ano, a escola deve



desenvolver atividades que reforcem as habilidades em formação através das atividades didáticas para aqueles alunos que apresentam ritmos mais lentos de dominá-las. Além disso, períodos e atividades especiais devem ser programados para recuperar, ou seja, rever os pontos básicos – conceitos, habilidades etc. – trabalhados em um determinado período e que ainda não foram dominados por alguns dos alunos. Em caso de pouco progresso evidenciado pelo aluno nestes programas, não significa exatamente que “o aluno não se recuperou”, mas que o conteúdo escolar básico trabalhado com os métodos didáticos em uso, não está sendo por ele dominado. Estes métodos talvez devam ser revistos para aumentar a eficiência do trabalho escolar. A ideia básica é que programas de recuperação não se voltam para o alcance de determinada nota, conceito, mas que eles visam efetivar novas oportunidades de aprendizado; Planejar procedimentos pedagógicos e administrativos para organização, desenvolvimento e avaliação de classes de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, de modo a possibilitar que seja resgatada a dívida que uma organização tradicional, seletiva e excludente da escola criou para com estes (SÃO PAULO, 2001, p. 6-7, grifos do autor).

Percebemos um apelo ao professor, para que “repense suas antigas concepções” e a insistência de que a recuperação será parceira dos alunos em tempos de progressão continuada.

Em 12 de janeiro de 2012 é publicada a Resolução SE nº 02 que estabelece diretrizes para organização curricular do EF e do Ensino Médio nas escolas estaduais, na qual se pauta o presente trabalho. Dessa Resolução, destacamos dois artigos que tratam das modalidades de recuperação e do funcionamento da Recuperação Intensiva nos anos iniciais.

Artigo 3º - para a viabilização do disposto no artigo anterior, a unidade escolar

poderá, na conformidade dos seus recursos materiais e humanos, dispor, a partir de 2012, dos seguintes mecanismos de apoio escolar:

I – Recuperação Contínua, com atuação de Professor Auxiliar em classe regular do Ensino Fundamental e médio;

II – Recuperação Intensiva no Ensino Fundamental, constituindo classes em que se desenvolverão atividades de ensino diferenciadas e específicas.

[...]

Artigo 7º - a Recuperação Intensiva caracteriza-se como mecanismo de recuperação pedagógica centrada na promoção da aprendizagem do aluno, mediante atividades de ensino diferenciadas e superação das defasagens de aprendizagem diagnosticadas pelos professores, estruturando-se em 4 (quatro) etapas:

I - Etapa I – organizada como classe do 4º ano, constituída por alunos que, após os 3 (três) anos anteriores, continuem demandando mais oportunidades de aprendizagem para superação das suas dificuldades e necessitando de alternativas instrucionais específicas para o ano a ser cursado;

II - Etapa II – organizada como classe do 5º ano, constituída por alunos que necessitem de estudos específicos, na seguinte conformidade:

a) alunos egressos do 4º ano que continuem demandando mais oportunidades de aprendizagem para superar dificuldades relativas a expectativas definidas para os anos anteriores e necessitando de alternativas instrucionais específicas para o ano a ser cursado;

b) alunos que apresentem, ao término do 5º ano, resultados insatisfatórios que impliquem a necessidade de frequentar mais 1 (um) ano letivo, podendo, de acordo com o diagnóstico de suas dificuldades, integrar uma classe de recuperação intensiva ou uma classe regular de 5º ano, para terem condições de, posteriormente, dar continuidade aos estudos no 6º ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2012).

As etapas III e IV correspondem às



classes de Recuperação Intensiva nos anos finais do EF (7º e 9º ano, respectivamente). Em ambas as etapas do EFI, os alunos que irão compor as salas especialmente organizadas para suprir as defasagens são escolhidos no ano anterior, indicados pelos professores durante o conselho de classe que ocorre ao final do ano letivo. Esses nomes devem ser aprovados pelos supervisores da escola e da diretoria de ensino responsável.

Nota-se que as modalidades de recuperação apresentadas não são mais Paralela e Contínua, e sim, Contínua e Intensiva. Estando em vigência a Resolução SEE nº 81 de 2011 (SÃO PAULO, 2011), o EF continua sendo organizado em dois grandes ciclos de aprendizagem (do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, como já apresentamos) e, de acordo com os pressupostos da progressão continuada, os alunos só podem ser retidos ao final desses ciclos. Dessa forma, um aluno que entre no primeiro ano prosseguirá seus estudos sem interrupções até o terceiro ano. Ao final do terceiro ano, o aluno tem seis diferentes possibilidades de concluir os anos iniciais do EF, conforme o organograma da Figura 1.

Outra mudança é a presença de outro professor atuando em paralelo, para atender a demanda de recuperação contínua. As salas de recuperação intensiva (salas de RI) serão compostas por 20 alunos em média, escolhidos em conselho de classe ao final do ano.

Figura 1 - Possibilidades de conclusão do EFI

Fonte: Autoria Própria

Quanto à implementação do regime de Progressão Continuada, fica evidente a questão referente à maleabilidade que remete à compreensão da individualidade dos alunos, em que o tempo de

aprendizagem de cada um seria respeitado, ainda que a própria legislação reconheça que propõe um “processo de aprendizagem coletivo, embora com compromissos individualizantes” (SÃO PAULO, 1998, p.4).

Nos aprofundaremos agora em questões específicas da RI, na classe observada.

5.2 A sala de RI: recuperação e rotatividade intensivas

O trabalho de campo compreendeu o acompanhamento de 18 dias letivos (72 horas de aula) e as observações ocorreram uma ou duas vezes por semana durante aproximadamente 06 meses, desde março até agosto de 2013.

A João do Rio é uma escola que funciona há mais de meio século, pois foi fundada como Grupo Escolar na década de 1950 e passou a atender filhos de trabalhadores das indústrias que se instalaram na região.

A escola aplica um questionário, anualmente, que fica anexado ao Plano de Gestão, para traçar um perfil socioeconômico das famílias dos alunos. Não pudemos ter acesso a esse anexo, porém, de acordo com a análise disponível no Plano de Gestão da escola, foi possível verificar o que registramos a seguir:

- Os responsáveis nasceram em outro Estado e vivem há mais de vinte anos no Estado de São Paulo.
- Os pais têm, em sua maioria, os anos iniciais do EF incompletos e trabalham como mão de obra operária nas indústrias da região.
- As mães, em sua maioria, não trabalham fora de casa.
- 50% possuem acesso à internet.



- A renda média familiar é de R\$ 850,00.
- 90% se declaram satisfeitos com os serviços prestados pela escola.

Em relação aos espaços de formação dos professores, os encontros para Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) acontecem apenas uma vez por semana, com duração de duas horas, porém, as professoras afirmaram receber auxílio da Professora Coordenadora, sempre que solicitam, para questões de cunho prático e pedagógico. No entanto, nos depoimentos da professora da sala de RI, ela afirmou se sentir despreparada, principalmente para conteúdos relacionados à Matemática.

Na sala de RI, a professora Daniela se valia de um comportamento essencialmente afetivo, para aumentar a participação dos alunos. Esse comportamento que compreendia, por exemplo, a entrega de presentes às crianças, como bexigas e doces, era conhecido pela professora coordenadora e foi o determinante para que lhe atribuissem a sala de RI. Logo no primeiro dia de observação a professora pôs em evidência essa afetividade, conforme um registro no caderno de campo.

Março de 2013

A todo momento a professora faz questão de mostrar sua dedicação com a sala. Ela me mostra os cadernos de todos alunos, que ela mesma encapou um a um em sua casa, e mostra também todos os adesivos, papéis e tudo mais que ela havia comprado para embelezar o material dos alunos.

Fonte: Registros do caderno de campo feitos pelas autoras durante a observação.

A professora, conforme veremos na continuidade deste trabalho, justifica essas

práticas referindo-se à carência econômica de seus alunos. Porém, segundo Morgado, essas práticas configuram-se como formas de seduzir os alunos para que se tenha algo em troca, que no caso, seriam a atenção ou um maior empenho nas atividades. Morgado não critica o fato de um professor se afeiçoar à sua turma ou o contrário, pois a autora lembra que “professor e aluno têm corpos, têm emoções: seria pedir-lhes demais que compartilhassem somente interesses intelectuais” (MORGADO, 2002, p.122). No entanto, argumenta que a relação entre professor e aluno é essencialmente pedagógica e o aluno deve trabalhar para aprender e não para conquistar o amor ou a hostilidade de seu professor (MORGADO, 2002, p.117).

Ainda de acordo com a Proposta Pedagógica, em relação à avaliação de aprendizagem no Ciclo I, fica estabelecido que notas de 0 a 4 não são satisfatórias e de 5 a 10 são satisfatórias, conforme o Quadro 1, que consta na Proposta Pedagógica da escola. Desse modo, o professor atribui uma nota na avaliação do aluno, de acordo com a etapa do processo de alfabetização na qual o aluno se encontra.

Quadro 1 - Sistema de notas na avaliação do Ciclo

Avaliação no ciclo I (menções)	
1	Pré-silábico
2	Silábico sem valor sonoro
3 / 4	Silábico com valor sonoro
5 / 6	Silábico-alfabético
7 a 10	Alfabético

Fonte: Proposta Pedagógica

Observamos que a diretora corrige quinzenalmente produções de texto de todos os alunos do Ciclo I e tem um controle rígido de cada classe nesse sentido. A avaliação final dos alunos, a ser registrada em seus respectivos boletins, é decorrente da análise dessas produções de texto



e pontuada de acordo com o indicado no Quadro 1. Além disso, durante o período de observação, verificamos que a nota final deve ser dada em acordo com a diretora e a professora, que, aparentemente, não tem autonomia para registrar as notas dos alunos antes da supervisão feita pela diretora.

No caderno de campo, há um registro que exemplifica como a professora utiliza esse quadro para a atribuição de notas.

Junho de 2013

Devolutiva da prova de matemática: a professora chama nome por nome e fala em voz alta os erros e acertos de cada aluno e os valoriza quando acertam.

Peço para ver a prova de Samuel e percebo que estranhamente ele acertou 80% dessa prova, mas tirou 5,00.

Fonte: Registros do caderno de campo feitos pelas autoras durante a observação.

Esse aluno havia acertado parte significativa da prova, porém a nota que lhe foi atribuída pela professora, em acordo com a diretora, não é proporcional ao número de acertos, e sim ao seu domínio da escrita. Sua nota está de acordo com o nível Silábico-alfabético, conforme descrito na Proposta Pedagógica da escola.

A atribuição de notas evidencia como a escola procura enfrentar os problemas do fracasso escolar; ela faz como pode e como sabe, criando estratégias questionáveis, do ponto de vista pedagógico, como subordinar a avaliação das habilidades matemáticas às de produção textual.

O número de alunos da sala de RI não é estável, pois a rotatividade é a primeira característica que chama a atenção nessa sala. Podemos dizer que teve, em média,

23 alunos durante o primeiro semestre, o que nos fez constatar a dificuldade de dar continuidade ao trabalho oferecido nessa sala. Em todos os 4º e 5º anos, para quaisquer alunos que apresentem maiores dificuldades na alfabetização, na produção textual ou na leitura, é comum a prática de transferi-los para a sala de RI como ouvintes, bem como encaminhar alunos da sala de RI para essas outras salas, numa tentativa de abrir vagas nessa classe. Alguns alunos chegam a essa sala por outros motivos, como é o caso de Eurico.

Eurico não tem problemas de desempenho, mas foi transferido para o 5º C porque estudava no mesmo período em que seu irmão mas, estando juntos, no mesmo horário em casa, frequentemente, entravam em conflito.

Sobre essa prática de transferir compulsoriamente os alunos de sala, Patto, em seu trabalho, encontrou situações semelhantes. Ela cita a escola na qual realizou sua pesquisa e descreve:

“Classificar, remanejar, recuperar: coisificar. A arbitrariedade pode assumir formas tanto mais sutis quanto mais justificadas técnica e cientificamente. [...] O recurso a critérios para dividir as crianças em classes “fortes”, “médias” e “fracas”, bem como a prática do remanejamento de alunos de uma classe para outra, dão-se em nome de um objetivo mais amplo, comum na escola do Jardim e nas redes municipal e estadual: a homogeneização de classes, sob a alegação técnica de que ela facilita o trabalho do professor e beneficia as crianças envolvidas. Na verdade, sabemos que esta divisão dos alunos em busca da homogeneidade é ilusória e perigosa, pois é estigmatizante e mais impeditiva do que benéfica à progressão escolar.” (PATTO, 1990, p. 211, Grifos da autora).

Como citado anteriormente, a rotatividade da sala de RI, decorrente da prática



de reclassificar os alunos, chamou nossa atenção. Durante o período de observação, a sala se manteve praticamente com o mesmo número de alunos, mas sempre com alunos entrando e saindo dessa sala.

Além da rotatividade, chama a atenção a visão que a Professora Coordenadora tem da sala de RI. Notou-se, na entrevista, que a professora Coordenadora afirma que a escola tem os alunos com defasagens como prioridade, sendo todo o trabalho desenvolvido na escola com o objetivo de “aprimorar” esses alunos cujo nível de aprendizagem, segundo seu depoimento, difere do esperado para o ano em que está matriculado. Ela considera que não há qualquer tipo de discriminação com os alunos da sala de RI, porém, quando se refere à sala, inicia seu discurso com a expressão “por ser uma sala de RI[...]” o que evidencia suas restrições a essa sala. Ela parece atribuir peso importante aos fatores externos, como família ou saúde da criança, na causa do fracasso escolar, quando afirma que “são esses fatores externos [...] que acabam interferindo quando eles têm dificuldades para aprender”. Esse ideário, que culpabiliza, por exemplo, a família pelo fracasso escolar do aluno, não é raro entre educadores. Thin (2006), ao analisar as relações entre famílias populares e a escola, apresenta a seguinte conclusão:

No que concerne às relações entre as famílias populares e a escola, ou à relação das famílias populares com a escolarização, o discurso que mais frequentemente encontramos nos ambientes educacionais é o discurso normativo, que tende a insistir naquilo que, do ponto de vista da instituição escolar, é percebido como déficit da ação dos pais no que tange à escola, ou seja, como déficits educacionais. [...] Longe de ceder ao miserabilismo, que atribui as dificuldades da escolarização nos bairros populares à carência cultural

ou à negligência educativa das famílias, a pesquisa sociológica mostra que é preciso buscar na confrontação entre as lógicas populares e as lógicas escolares as fontes das dificuldades particulares da escola e do ensino nos bairros populares (THIN, 2006, p. 223).

O autor destaca ser muito frequente a escola evidenciar déficits na ação dos pais como déficit escolar, porém aponta que o erro está em não levar em consideração que essas “carências” familiares só existem em relações sociais desiguais, quando a escola pressupõe as aptidões acadêmicas como positivas e superiores, a professora coordenadora afirma que o nível está aquém do esperado, mas acha “um nível bom, para uma sala de RI”. A diretora, por sua vez, frequentemente, enfatiza as dificuldades dos alunos, segundo relato da professora.

Essas baixas expectativas dos profissionais da escola em relação aos alunos são um dos fatores que interferem diretamente no trabalho docente e podem expressar discriminação em relação a eles (SILVEIRA, 2014, p. 77). Como consequência, têm-se, por exemplo, práticas de remanejamento inadequadas e currículo inadequado. Além disso, as autoras Rasche e Kude (1986) argumentam que essas expectativas correm o risco de se tornarem proféticas, pois os professores têm o poder de interferir no resultado da aprendizagem de seus alunos, de acordo com suas expectativas.

Os alunos da sala de RI, diagnosticados pelos professores como alunos que fracassaram, não são excluídos do sistema escolar, porém a baixa expectativa que se tem para esses alunos os coloca em condições de perdedores. E, conforme já mencionado, no dizer de Martins, a exclusão não empurra as pessoas para fora do sistema, mas sim para dentro, em condições



inferiores (MARTINS, 1997 apud VÉRAS, 2002, p. 38). Num consenso quanto à defasagem desses alunos e, em contrapartida, baixas expectativas quanto ao potencial de aprendizagem, nos questionamos se esse cenário não se torna propício para que sejam oferecidas condições inferiores de aprendizagem.

6. CONCLUSÕES

Após as discussões apresentadas ao longo deste trabalho e da análise dos dados produzidos, podemos afirmar que, na sala de RI pesquisada, não identificamos o uso de uma metodologia diferenciada, mas percebemos que, diferentemente do que prescreve a legislação, ela funciona em horário diferente das demais salas de 5º ano e nela não são ministradas todas as disciplinas do currículo. Além disso, as ações metodológicas desenvolvidas nessa sala foram as mesmas planejadas e praticadas em uma sala regular, o que reforça nossa afirmação sobre a não especificidade metodológica.

O trabalho da professora com os alunos fica sem adequada continuidade em função da alta rotatividade dos alunos. Metaforicamente, a sala de RI, nessa escola, pode ser considerada um hospital, pois as crianças que apresentam dificuldades na escrita passam a frequentar a sala de RI por um período e depois de apresentar alguma melhora voltam para suas classes regulares. Já os alunos que foram diagnosticados com defasagens e possuem necessidade de frequentar uma sala de RI são transferidos para salas regulares ao menor sinal de melhora, o que torna difícil a continuidade nas ações pedagógicas.

Ecoando o ideário da equipe gestora, preocupada com as avaliações externas, a

professora da sala de RI prioriza a leitura e, principalmente, a escrita nas suas aulas. Essa preocupação excessiva com a Língua Portuguesa acarreta prejuízo para a aprendizagem nas outras áreas do conhecimento. Essa preocupação também define a forma de conduzir os processos avaliativos da sala de RI que passam pela inspeção da diretora que realiza uma segunda correção das atividades dos alunos e lhes atribui notas, geralmente mais baixas do que as atribuídas pela professora da sala. Afinal, na visão da diretora, alunos de RI não podem apresentar resultados elevados, pois, se assim for, o que justifica a manutenção deles na sala de RI?

Com relação ao potencial de aprendizagem da sala de RI, os envolvidos no processo possuem baixas expectativas. Percebem que o currículo está aquém do ideal e que, mesmo com poucas disciplinas sendo ministradas, os alunos estão aquém do esperado para um quinto ano, mas, ainda assim, estão contentes com os resultados, visto que se trata de uma sala de RI. Em suma, não esperam muito desses alunos, independentemente dos motivos que os levaram a essa sala: defasagem na aprendizagem, indisciplina ou faltas.

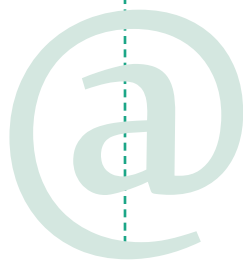
Essas baixas expectativas dos profissionais da escola em relação aos alunos são um dos fatores que interferem diretamente no trabalho docente, pois levam a subvalorizar as possibilidades de aprendizagem dos alunos e abrem espaço para um processo discriminatório para com esses alunos, pois, como já dissemos, ainda que eles estejam em um nível de aprendizagem aquém do adequado para a idade ou para o ano que estão cursando, professores e gestores parecem se conformar por serem alunos da sala de RI.

Some-se, a isso tudo, o relativo



desconhecimento das políticas educacionais por parte dos profissionais da escola que, mesmo não tendo participado de sua concepção e elaboração, são os que devem implementá-las. Considerem-se, ainda, os processos de formação continuada dos educadores na escola e no âmbito do sistema que dificilmente dão conta de

aperfeiçoar as práticas pedagógicas para os desafios que a educação impõe. Nesse quadro, a recuperação intensiva ainda tem de se transformar para, de fato, servir como apoio escolar e cumprir o papel de superar defasagens e deixar de ser terreno fértil para a discriminação negativa dos alunos.



NOTAS

- ¹ De acordo com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de nov. de 2009, o Inciso I do Artigo 208 da Constituição Federal passou a ter a seguinte redação “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”
- ² O aluno pesquisador é parte do Programa Bolsa Alfabetização, criado pelo Decreto 51.627 de 01/03/2007. Mais informações podem ser encontradas em < <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx>>. Acesso em: 09 fev. 2013.
- ³ Segundo Minayo (2010, p. 64) esse é o tipo de questionário em que há questões abertas e fechadas e, sendo assim, o entrevistado tem liberdade de discorrer sobre o tema, porém é mantido o foco da entrevista e o questionário norteador deve ser retomado. Para maiores esclarecimentos, verificar MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ⁴ Além disso, essas ideias foram discutidas em outros momentos: Na década de 1950, pelos educadores Dante Moreira Leite e Almeida Júnior e após a Lei 5.692/71, como recupera Jacomini em JACOMINI, M. A. **A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada**: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 401-418, set/dez 2004.



7. Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, S.P.: Papyrus, 1995.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

CASTEL, R. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M. B.; BÓGUS, L. M. M.; YAZBEK, M. C. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 2010. Cap. 1, p. 20-54.

GUALTIERI, R. C. E. ; LUGLI, R. G. A *escola e o fracasso escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

MORGADO, M. A. *Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002. p. 107-124

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

QUAGLIATO, M. F. T. *Os estudos de recuperação no ensino fundamental: aprendizagem ou discriminação?*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RASCHE, V. M. M.; KUDE, V. M. M. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 57, p. 61-70, maio 1986.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Indicação nº 08/97, de 30 de julho de 1997. Regime de Progressão Continuada. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I, p. 12-13, 05 de agosto de 1997.

_____. CEE. Deliberação CEE nº 09/97, de 30 de julho de 1997. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I, p. 12-13, 05 de agosto de 1997a.

_____. CEE. Indicação CEE nº 22/97, de 17 de dezembro de 1997. Avaliação e Progressão Continuada. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I, p. 18, 20 de dezembro de 1997b.

_____. CEE. Parecer nº 425/98, de 30 de julho de 1998. Consulta sobre Progressão Continuada. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I, p. 17-18, 01 de agosto de 1998.

_____. CEE. Indicação CEE nº 8/2001, aprovada em 25 de abril de 2001. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo*. Disponível em <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/07_indicacao_cee_08-2001.pdf>. Acesso em: 14 out. 2012.

_____. SEE. Resolução SE nº 93/2009, de 08 de dezembro de 2009. Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas da rede pública estadual. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ltemLise/arquivos/93_09.htm>. Acesso em: 23 maio 2014.

_____. SEE. Resolução nº 81/11, de 16 de dezembro de 2011. Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Seção I, p. 23, 22 de dezembro de 2011.



_____. **SEE**. Resolução SE nº 02/2012, de 12 de janeiro de 2012. Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do Ensino Fundamental e médio da rede pública estadual. Disponível em < www.udemo.org.br/Legislacao/legislacao_02_12.htm>. Acesso em: 25 set 2012.

_____. **SEE**. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Reorganização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. **São Paulo: SE**, 2012a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/azsitebox/arquivos/documentos/383.pdf>>. Acesso em 22 nov. 2012

SILVEIRA, A. T. C. Recuperação Intensiva: mecanismo de apoio escolar para superação de defasagens? 108 p. Universidade Federal de São Paulo, 2014.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago 2006.

UNICEF. **Fora da escola não pode!:** o desafio da exclusão escolar. 1. ed. Brasília, DF: UNICEF. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2013.

VÉRAS, M. P. B. Exclusão Social: um problema de 500 anos. *In:* SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: Análise psicosocial e ética da desigualdade social**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p. 27-50.

VIÉGAS, L. S. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.90, n 225, p. 489 - 510, maio/ago 2009.



TRABALHO DOCENTE: AS CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS COGNITIVAS E NEUROCIÊNCIAS

TEACHING WORK: COGNITIVE SCIENCE AND NEUROSCIENCE CONTRIBUTIONS

UILMA REZENDE DA SILVA¹

prof.uilma@gmail.com

MARGARÉTE MAY BERKENBROCK-ROSITO²

margarete.rosito@unicid.edu.br

RESUMO

Trata-se de um estudo concluído. É um recorte da dissertação de Mestrado em educação que tem como objetivo discutir a contribuição das Ciências Cognitivas e Neurociências para a educação e trabalho docente. Para a realização deste estudo tivemos a contribuição de Damásio (1996), Pantano, Anderson (2009), Fóz (2009). A pesquisa aponta que ao conhecer o processo de aprendizagem através das modificações no cérebro, o sistema nervoso pode auxiliar nas intervenções pedagógicas adequadas a serem realizadas com a criança. Então, o desafio é apresentar teorias para que o professor repense sobre sua prática baseado em conceitos das Ciências Cognitivas e Neurociências que sustentem o saber-fazer da prática pedagógica.

Palavras-chave: Trabalho Docente • Ciências cognitivas • Aprendizagem.

ABSTRACT

This is a finished study. It is part of a mastership thesis in education that aims to debate: the cognitive science and neuroscience contributions to education and teaching work. In order to accomplish to this task we counted on the contributions of Damásio (1996), Pantano, Anderson (2009), Fóz (2009). The survey shows that when one knows the learning process by understanding the brain modifications, the nervous system can help the adequate pedagogic interventions to be performed by children. Thus, the challenge is to offer teachers theories for them to rethink their practices based on the concepts of both cognitive science and neuroscience that support the knowhow of the pedagogic practice.

Key words: Teaching Work • Cognitive Science • Learning

1 Mestre em Educação - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo. Professora de Educação Básica na rede pública municipal de Suzano-SP.
2 Doutora em Educação/UNICAMP. Professora e Pesquisadora no Mestrado Acadêmico e Profissional/UNICID.



INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta como objetivo compreender o trabalho docente a partir de elementos oriundos das Ciências Cognitivas e Neurociências, visando a compreensão do processo de aprendizagem e memória nele implicado.

Discute a contribuição das ciências cognitivas e neurociências para a educação e trabalho docente. Na trajetória da educação são encontradas as mais diversas teorias, porém os estudos das Ciências Cognitivas e Neurociências nos trazem um novo olhar sobre as questões encontradas na escola. É necessária a busca constante por alternativas conscientes que favoreçam mudanças na escola, partindo principalmente dos professores.

A motivação desta pesquisa surgiu na disciplina optativa "Aprendizagem e Memória", no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Cidade de São Paulo, em 2012. Durante a disciplina foi possível ter um panorama geral da definição de aprendizagem e o papel da memória para o desenvolvimento humano. Essas contribuições fazem uma aproximação das ciências cognitivas que é o estudo de várias ciências, ajudando assim a desvendar os mistérios da mente humana.

A pesquisa iniciou-se analisando o papel das ciências cognitivas e como essa teoria poderia ajudar os professores no seu processo de formação, inclusive por perceber que o professor precisa do conhecimento das diversas ciências. A ciência se faz necessária em sala de aula, mas parece distante da realidade do professor, e por isso é importante apresentar-lhe as contribuições das ciências cognitivas, em especial a neurociência que permite, de forma mais completa, conhecer as áreas do cérebro

que são ativadas no momento da aprendizagem. Essas descobertas, que hoje são possíveis através de aparelhos tecnológicos, precisam impactar também nas escolas, pois não é mais possível concluir precipitadamente sobre as dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, classificando alunos como incapazes, sem conhecer, de forma teórica, como as informações e suas conexões se processam no cérebro.

Justifica-se este estudo para a formação acadêmica do docente a partir do momento que abrange o importante estudo da neurociência, que traz contribuições significativas positivas aproximando o professor da ciência, que precisa fazer parte do cotidiano escolar. O estudo proporciona aos profissionais de educação esta importante reflexão: existe uma lacuna na formação acadêmica do professor, na graduação, sobre a discussão da contribuição das neurociências para uma melhoria no processo de construção dos conhecimentos pelos alunos. Desse modo, aprofundar o conhecimento a respeito da aprendizagem e da memória é de suma importância para se compreender como a criança aprende por meio de sucessivos momentos de construção e reconstrução, destacando-se que a memória é um dos elementos fundamentais no processo de aprendizagem.

Apresenta-se como questão norteadora: Quais são as possíveis contribuições das Ciências Cognitivas e das Neurociências para o trabalho docente na contemporaneidade?

Estabelece-se a hipótese de que, para a formação de sujeitos, o processo de formação de professores precisa de um olhar mais cuidadoso em relação ao aluno, suas potencialidades e dificuldades, além do conhecimento sobre o desenvolvimento humano para que ocorra a aprendizagem.



Docência e aprendizagem: as implicações na intervenção pedagógica

Falar de educação remete-nos a falar de momentos críticos que estamos vivendo, que se refletem pela má formação de professores que atuam em nossas escolas, o que resulta em péssimos índices de qualidade na Educação, percebidos através de avaliações externas. Sendo assim, vale a pena observar a educação como algo que precisa de inovação como possibilidade de melhoria da situação que enfrentamos. Uma vez que podemos perceber que a profissão docente, ao passar por um momento crítico, interfere diretamente no processo de aprendizagem do aluno.

Ainda é possível ponderar que enfrentamos um momento ruim em relação às avaliações externas, cujos resultados são preocupantes. Com isso Sacristán (2000a) diz que:

nos momentos em que se toma consciência da falta de qualidade no sistema educativo, a atenção se dirige para a renovação curricular como um dos instrumentos para sua melhora. Isso leva a se fixar imediatamente em dois aspectos básicos: os conteúdos do currículo e a metodologia nas aulas. Mas a prática escolar é uma prática institucionalizada, cuja mudança necessita remover as condições que a mediatizam, atuando sobre todos os âmbitos práticos que a condicionam, que ultrapassam muito claramente as práticas do ensino-aprendizagem nas aulas (SACRISTÁN, 2000a, p. 29).

Todavia, de nada resolve discutir sobre o currículo sem aprofundamento, não adianta um currículo pronto e estabelecido sem a participação dos envolvidos no processo. Um dos fatores principais que pode reverter esse quadro é a reflexão sobre o trabalho docente. Podemos apostar que a dificuldade em sala de aula surge quando o docente ainda se vê como detentor

do saber e não compreende o processo de construção de conhecimento do aluno que está se formando; então a curiosidade, os questionamentos e o conhecimento trazido por aquele aluno tornam-se um obstáculo para a atuação do professor.

A aprendizagem é um objeto de estudo da Psicologia, contudo interessa tanto à Educação quanto à Pedagogia a fim de que se possa refletir sobre os fundamentos dos processos pedagógicos e a prática pedagógica. É importante destacar que o processo de aprendizagem é uma construção histórica que passou por muitos momentos importantes e que a cada momento traz importantes contribuições. Podemos vislumbrar essas contribuições pela psicologia denominada behaviorismo juntamente com a psicologia da Gestalt e psicologia analítica (psicanálise), teorias sociointeracionistas, cujos principais representantes são Piaget (1983), Vygotsky (1987) e Wallon (2007).

Um olhar comportamental para a aprendizagem e a memória integra o domínio da investigação na psicologia desde o início do século XIX. Na era comportamental, por volta de 1950, a psicologia definia a aprendizagem como tema central da pesquisa. No decorrer dos anos, o estudo da aprendizagem passou a ser alvo das pesquisas em psicologia cognitiva, cujo enfoque era a compreensão.

O movimento cognitivista enfatiza o funcionamento do sistema cognitivo, estabelecendo uma ruptura no domínio da investigação na psicologia. A pesquisa tradicional em aprendizagem continuou sendo conduzida em animais, enquanto os estudos sobre a memória humana tornaram-se parte importante dos estudos em psicologia cognitiva. Apesar de essas disciplinas serem separadas, há alguns aspectos em



comum, além da aprendizagem a psicologia cognitiva passou a se interessar também pela função adaptativa da memória humana, o que novamente traz à tona a importância da aprendizagem para a compreensão da memória.

A relação entre aprendizagem e memória é apresentada como uma ferramenta de estudo dos profissionais de educação, pois a partir do momento em que o professor conhece seu aluno e compreende como a aprendizagem acontece e qual a memória predominante no seu aluno, é possível compreender melhor suas dificuldades e contribuir de forma mais intensa para sua formação.

Atualmente, temos uma prática comum entre os profissionais de educação, de diagnosticar e taxar as crianças, o que tem gerado muita preocupação entre crianças, pais e professores. Com isso as crianças, muitas vezes, se tornam inseguras e ficam desmotivadas porque passam a acreditar que têm problemas de aprendizagem, o que logo se transforma em um bloqueio de aprendizagem; a sensibilidade em relação às dificuldades se faz necessária a cada dia. A escola tenta explicar os problemas que ocorrem na sala de aula e por isso tenta tirar os problemas da sala de aula e levar para os consultórios médicos e psicopedagógicos.

Quando um aluno não realiza uma tarefa escolar, não significa que ele seja atrasado ou tenha algum problema. Simplesmente pode estar ocorrendo uma inadequação entre o que está sendo proposto e o que o aluno pode realizar naquele momento. Melhor dizendo: o aluno tem potencial e pode realizar até mais do que a escola está oferecendo, o que lhe falta é a possibilidade de mostrar o que já sabe e em contrapartida, entendimento por parte da escola, para enxergar por que ele não está produzindo dentro do padrão esperado.

(HASHIMOTO, 1997, p. 103)

Um professor que conhece o processo de aprendizagem, ao invés de julgar o aluno e tirar suas próprias conclusões, busca formas de ajudar a criança a aprender melhor. Na maioria das vezes, com a intervenção correta do professor, ou ainda pelo próprio desenvolvimento da criança e sua maturidade, a dificuldade vai embora e a criança passa a aprender mais e melhor. Assim, muitas vezes,

A dificuldade de aprendizagem é uma situação momentânea da vida do aluno, que não consegue caminhar em seus processos escolares, dentro do currículo esperado pela escola, acarretando comprometimento em termos de aproveitamento e/ou avaliação. (HASHIMOTO, 1997, p. 85)

A teoria das inteligências múltiplas em Howard (1995) torna-se essencial quando falamos em dificuldades de aprendizagem, pois muitas vezes as crianças são cobradas, taxadas como incapazes, pois não conseguem aprender da forma que é ensinado, mas através desta teoria, o aluno é visto como inteligente, independente de seu desempenho em cada área de estudo, já que em cada pessoa uma inteligência é predominante e as demais precisam ser desenvolvidas. Além disso, para atender também às crianças que não conseguem aprender é necessário, além de estratégias diferentes, um olhar sensível valorizando cada criança como única.

O trabalho do professor e pesquisador Howard Gardner vem apresentando grandes contribuições para os estudos na área de psicologia e educação, pois realiza estudos sobre o processo de aprendizagem e desenvolve algumas concepções que poderiam ajudar a minimizar os problemas de aprendizagem, pois ele defende que temos no mínimo oito formas de inteligências que ele denominou como inteligências



múltiplas.

Constitui-se num modelo cognitivo que pretende compreender de que forma as pessoas usam diferentes habilidades para solucionar problemas e criar produtos; essa teoria quer mostrar como a mente humana opera sobre os conteúdos do mundo. Gardner (1995) apresenta as inteligências organizadas como: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, naturalista, interpessoal e intrapessoal.

É de máxima importância reconhecer e estimular as várias inteligências humanas e todas as combinações de inteligência. Nós somos todos tão diferentes em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligência. Reconhecer isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com muitos problemas que enfrentamos nesse mundo. (GARDNER, 1995, p. 250)

Assim, podemos afirmar que a aprendizagem é um processo complexo, que por mais que o professor esteja disposto a ensinar e observar o aluno existem muitos fatores que distanciam o professor da prática bem sucedida. Apesar das adversidades, aposta-se nas contribuições para a prática docente, sobre a aprendizagem e memória e aprofundando os conceitos sobre a neurociência que dialogam com a educação e podem colaborar na compreensão do processo de aprendizagem.

A respeito disso, Fonseca (1995) defende que:

a aprendizagem é uma função do cérebro e só é satisfatória quando determinadas condições de integridade existem, tais como: funções do sistema nervoso periférico, funções do sistema nervoso central, contudo os fatores psicológicos e emocionais também precisam ser considerados. (FONSECA, 1995, p. 45)

Assim, a aproximação dos estudos das Ciências Cognitivas sobre aprendizagem e memória torna-se um caminho possível para que assim as intervenções sejam feitas de forma significativa, porque com base nesses estudos pode-se perceber suas implicações no trabalho pedagógico.

Educação, Ciências Cognitivas e Neurociências: diálogos possíveis

O diálogo entre Ciências Cognitivas, Neurociências e Educação, possibilita um olhar em relação ao processo de aprendizagem do aluno. Os primeiros passos referentes às Ciências Cognitivas foram dados nos EUA, por um grupo de estudiosos de várias áreas.

A partir do ponto de vista da ciência cognitiva da atuação, essa circularidade é central: ela é uma necessidade epistemológica. Essa posição contrasta com as outras formas de ciências cognitivas existentes, que partem da ideia de que a cognição e a mente se devem inteiramente às estruturas particulares dos sistemas cognitivos. A expressão mais óbvia dessa visão é encontrada nas neurociências, nas quais a cognição é investigada observando-se as propriedades do cérebro. É apenas por meio da conduta que se pode associar essas propriedades de base biológica à cognição. É somente porque essa estrutura, o cérebro, passa por interações em um ambiente, que podemos rotular a conduta resultante de "cognitiva". A pressuposição básica, então, é que podemos atribuir estruturas cerebrais específicas, mesmo que aproximadamente, a todas as formas de comportamento e experiência. E, inversamente, mudanças na estrutura cerebral se manifestam em alterações no comportamento e na experiência. (VARELA, 2003, p. 17)

Ciência Cognitiva também se define como um conjunto de esforços interdisciplinares visando à compreensão da mente e sua relação com o cérebro humano.



Desses esforços fazem parte as seguintes áreas: a neurociência, a psicologia, a linguística, a filosofia e a inteligência artificial. A neurociência pode ser brevemente definida como a área de estudo sobre o sistema nervoso.

Mariotti (2000) destaca que as Ciências Cognitivas tiveram duas grandes fases. A primeira foi como período cibernético e possuía como características básicas a escolha da lógica matemática como instrumento de descrição do funcionamento do sistema nervoso e da mente; a utilização da teoria geral dos sistemas como fio condutor de raciocínios e pesquisas; o surgimento da teoria da informação; a construção dos primeiros robôs.

Em 1956, iniciou-se a segunda fase da Ciência Cognitiva, o período cognitivista ou computacional, tendo como principais pressupostos: o cérebro é um computador neuronal produzido pela evolução; a cognição resulta do processamento de informações vindas ao mundo natural, onde tais informações são processadas num nível simbólico existente na estrutura cerebral.

Nessa perspectiva, Mariotti (2000) ainda esclarece que a metáfora do computador logo se tornou o “núcleo duro” da ortodoxia cognitivista, sendo que o cérebro seria o *hardware* e os conteúdos por ele processados o *software*. A analogia se baseia no fato de que o processamento (computação) das informações vindas do ambiente é feito sobre símbolos, ou seja, elementos que representam as percepções às quais correspondem. Contudo, a dimensão cerebral, que abarca esses símbolos como realidades físicas, não é redutível à realidade tecidual, concreta, desse órgão. Assim, o conhecimento corresponde às representações do mundo que o indivíduo

faz em sua mente, que se constituiria num espelho da natureza. Esse mundo anterior à observação abrangeria informações independentes da elaboração, sendo necessário extraí-las dele por meio da cognição.

Segundo Roth (2004), através dos avanços recentes nas técnicas de diagnóstico por imagem tem sido possível reconhecer as áreas do cérebro que atuam em diversos tipos de atividade mental. O autor ainda aponta que a consciência pode ser um dos grandes quebra-cabeças da neurociência, mas ao compreenderem melhor os processos envolvidos os cientistas estão gradativamente identificando as peças.

A consciência pode ser entendida por duas formas de fluxo característico da consciência, a de fundo e a atual. Para Roth (2004), a consciência de fundo serve como base para a consciência atual, que abrangem aspectos mais concretos que ocorrem no corpo e no ambiente: atividades intelectuais, como pensar, imaginar e lembrar; emoções, pensamentos e necessidades (como a fome) e desejos, intenções e atitudes. Nesse viés, temos também a contribuição de Damásio (2000):

A consciência não se resume a imagens mentais. Terá, no mínimo, a ver com uma organização de conteúdos mentais centrada no organismo que produz e motiva esses conteúdos. Porém, a consciência, no sentido vivido pelo leitor e pelo autor sempre que o desejam, é mais do que uma mente que se organiza sob a influência de um organismo vivo e ativo. É, isso sim, uma mente capaz de ter noção da existência desse organismo vivo e ativo. (DAMÁSIO, 1996, p. 27)

O nosso inconsciente também tem um papel importante, conforme ressaltam Oliveira e Trevisan (2013), já que o inconsciente funcionaria como nossa bagagem de memória que compõe um repertório que



nos nutre de imagens e símbolos continuamente. Às vezes, o inconsciente interage com a consciência, o que pode ter boas ou más consequências, que variam conforme o indivíduo lida com os resultados que essa ação traz. Quando uma associação entre memórias é muito significativa e forte, mas é reprimida conscientemente, ela pode escapar ou vazar por meio de um ato falho ou mesmo de um sonho que expressa aquele conteúdo de forma direta ou indireta.

O hipocampo é um órgão situado dentro do lóbulo temporal, a região que regula as emoções. Está ligado diretamente à memória e ao comportamento. Um problema no hipocampo pode comprometer a memória levando ao esquecimento e provoca uma mudança comportamental. A capacidade que o cérebro tem de se reorganizar acontece por causa das emoções que têm muita importância para o desenvolvimento de nossas ações, vem-se ampliando o interesse pelo estudo das bases neurais dos processos envolvidos nas emoções, a partir da caracterização e das investigações sobre o sistema límbico (SL). É importante considerar que as emoções são de extrema importância para a vida humana; desde muito cedo as emoções já surgem na nossa vida.

Nesse sentido, temos a contribuição de Damásio (2000):

As emoções têm função social e papel decisivo no processo da interação. As emoções são adaptações singulares que integram o mecanismo com o qual os organismos regulam sua sobrevivência orgânica e social. Em um nível básico, as emoções são partes da regulação homeostática e constituem-se como um poderoso mecanismo de aprendizagem. Ao longo do desenvolvimento, “as emoções acabam por ajudar a ligar a regulação homeostática e os ‘valores’ de sobrevivência a muitos eventos e objetos de nossa experiência

autobiográfica” (DAMÁSIO, 2000, p. 80).

Compreender a estrutura física da construção de conhecimento é muito importante para a função docente, como no caso do hipocampo, que está envolvido na criação de novas memórias, mas não no seu armazenamento, e as áreas pré-frontais de memória de trabalho retêm lembranças transitórias, que regula as emoções.

Pinto (2001) apresenta a memória a curto prazo ou memória de trabalho, que se refere à informação relevante unicamente para o momento atual, porém irrelevante a longo prazo. Desse modo, a memória de trabalho encarrega-se de focalizar as informações que estão sendo utilizadas, automática e eventualmente e, além disso, ela poderá ou não utilizar lembranças evocadas de outras memórias já armazenadas. Como, por exemplo, se lemos ou ouvimos um número de telefone; memorizamos para no próximo momento realizarmos a ligação, depois, na maioria das vezes, o esquecemos para sempre.

A memória de trabalho, portanto, é usada na ação de descrever as ações do “eu”, ou da memória, processando informações no momento em que estas estão sendo percebidas, exibidas na consciência e usadas. Durante esse processo, ao mesmo tempo, as informações recebidas são comparadas às preexistentes no nosso estoque de memórias; as que foram ativadas para ajudar a compreensão e a produção do pensamento. O que vai ao encontro da ideia de Vygotski da zona de desenvolvimento proximal, que compreende que as novas informações são acessadas para então construir novos conhecimentos.

Nesse viés, podemos entender a memória de trabalho também como a tomada de consciência, momento a momento,



juntamente com a recuperação de informações armazenadas. Essa é talvez a aquisição mais significativa da evolução humana; a utilização de vivências e experiências passadas para auxiliar a avaliação e a tomada de decisões presentes e futuras, assentada nas situações vividas no presente, ou seja, no aqui e agora.

A memória processual armazena as aprendizagens mais ou menos automáticas, fugindo à consciência, constituindo-se essencialmente de aptidões e processos motores, como escrever ou andar de bicicleta. Através dela, consegue-se realizar inúmeras atividades sem refletir sobre a sequência de movimentos executados, nem se consegue descrever através de palavras como se faz. É algo automático, que foge à nossa consciência, por isso não precisamos pensar para fazer.

No processo de ensino/aprendizagem, os docentes utilizam muito recursos audiovisuais, mesmo sem compreenderem a fundo o mecanismo da memória visual/auditiva, que se constitui na capacidade de reter imagens ou sons em longo prazo. Muitas vezes, em sala de aula, o professor lança mão desses recursos para favorecer a memorização e a compreensão de determinado conteúdo.

É interessante ressaltar que a memória está implicitamente relacionada com processos, como a linguagem, imaginação, criatividade, inteligência, presente também na aquisição, manutenção e aperfeiçoamento de competências, atuando claramente no processo de construção do conhecimento. Sendo assim, é possível afirmar que a memória e a aprendizagem estão intimamente relacionadas, são processos complementares, não há aprendizagem

sem memória e uma atividade cerebral minimamente estruturada.

Quando demonstramos que aprendemos ou sabemos algo, queremos dizer que percebemos, fixamos os conteúdos ou as operações que acabamos de adquirir na memória, que armazena a informação para uma possível utilização futura. Sem memória, por exemplo, não existiria linguagem, o que prejudicaria grande parte das aprendizagens mais complexas que ocorrem através de processos verbais. Sem memória, os processos de aprendizagem estariam sempre a iniciar-se, pondo em causa todo o processo de adaptação do ser humano, pois é a partir de aprendizagens retidas que se processam novas aprendizagens. Desse modo, a memória é fundamental ao permitir que as aprendizagens se mantenham e possam ser usadas quando necessário.

Com isso é essencial para o professor conhecer os tipos de memória da criança. Muitos problemas de aprendizagem estão relacionados com problemas no hipocampo e prejudicam o processo de aprendizagem dessas crianças. Durante muito tempo, várias crianças foram rotuladas por apresentarem alguma dificuldade durante o processo de aprendizagem, com isso professores deixavam esses alunos esquecidos e não acontecia uma intervenção.

A Memória no olhar das Neurociências:

O cérebro cria registros de entidades da sua aparência e da forma como soam e agem e guarda-os para posterior recordação. O mesmo se passa com os acontecimentos. É habitual considerar o cérebro como um meio de registro passivo, semelhante ao celulóide, no qual as características de um objeto podem ser mapeadas fielmente, à medida que são analisadas por detectores sensoriais. Se os olhos são a câmara inerte e passiva, o cérebro é o celulóide



virgem e passivo. Trata-se de pura ficção. (DAMÁSIO 1996, p. 170)

A aprendizagem deve muito à memória humana, pois sem ela não seria possível constituir novas aprendizagens, nem ter acesso ao que já está conceituado, como vimos que se faz necessário para construir conhecimento. Atualmente vários tipos de memória são conhecidos e variam conforme o processamento, a função e a área do cérebro associada. A memória influencia inúmeros processos mentais complexos, como a linguagem, a escrita, a inteligência, a criatividade. Apesar disso, é importante destacar que muitos fatores influenciam na aprendizagem que é resultante de processos cognitivos que envolvem sensação, atenção, percepção, pensamento, linguagem, emoção.

A atenção é um processo neural que se expressa no comportamento dos indivíduos e é observada pela capacidade de filtrar informações em diferentes pontos do processo perceptivo. A atenção faz com que haja a percepção de alguns estímulos e a negligência de outros dentro do processamento cognitivo. (PANTANO; ZORZI, 2009, p. 27)

De todos os estímulos perceptivos que invadem o nosso córtex, a atenção é o mecanismo que escolhe os estímulos relevantes para serem processados.

A essência do homem é pensar. (Por isso dizia): "Sou uma coisa que pensa, isto é, que duvida que afirma que ignora muitas coisas, que ama, que odeia, que quer e não quer, que também imagina e que sente". (Logo quem pensa é consciente de sua existência) "penso, logo existo." (DESCARTES, 2000, p. 57).

A memória está relacionada com todos esses fatores e muito ligada à aprendizagem, se a criança não é capaz de armazenar as informações, como o aprendizado, logo ela não está memorizando. Por isso é

importante observar todos os fatores que interferem para a criança aprender.

O estudo da neurociência se torna cada vez mais necessário para o aprofundamento do professor, é de extrema importância que o educador entenda como a criança aprende e quais áreas do cérebro são ativadas para que o educando construa novos conhecimentos. O docente precisa conhecer o funcionamento do cérebro para dar os melhores estímulos, favorecendo a aprendizagem dos seus alunos.

Para a neurociência as funções extremamente elaboradas como linguagem e aprendizagem são processamentos cognitivos resultantes de processos cognitivos primários como: sensação, percepção, atenção e memória.

O que conhecemos do mundo é uma releitura do que foi transmitido ao nosso cérebro pelos estímulos sensoriais. Os receptores periféricos transmitem impulsos ao cérebro de acordo com o que conseguem perceber do mundo externo. Esses impulsos devem ser integrados e reconstruídos num processo que se denomina percepção. Essas percepções somente podem ser compreendidas e conhecidas depois de um processo de aprendizagem contínuo que classifica, organiza, compara e integra os estímulos sensoriais de um único objeto. (PANTANO, 2009, p. 19)

O desenvolvimento humano consiste em interagir sobre a realidade, perceber e significar o mundo que nos rodeia, permitindo ao homem a modulação de seu comportamento para a sobrevivência e adaptação ao meio ambiente. A plasticidade cerebral é a possibilidade de reorganização que o cérebro possui, pois consegue reformular as suas conexões em função das necessidades e dos fatores do meio ambiente. A criança precisa de alguém que ajude a aumentar as potencialidades do cérebro apresentando-lhes desafios e envolvendo



a criança no processo de aprendizagem de forma que consiga, com o passar do tempo, ir à busca daquilo que de fato seja significativo, favorecendo sua autonomia.

Nesse sentido, a base do aprendizado é a modificação do cérebro. Na infância, as alterações sinápticas são mais rápidas e mais fáceis. Após sua formação, o cérebro já inicia seu processo de desenvolvimento, a criança necessita realizar, em seus primeiros anos de vida, o maior número de sinapses, para que na vida adulta o cérebro trabalhe de forma melhor e ainda evite doenças ligadas ao sistema nervoso.

A neurociência contribui não só com a medicina, mas também passa a ser de extrema importância para a educação. O papel da neurociência é contribuir, identificando no funcionamento do sistema nervoso da criança, o que impede o desenvolvimento de aprendizagem escolar, desvendando mistérios do nosso cérebro, que antes ficavam escondidos e que graças aos avanços tecnológicos podem ser descobertos através de novos meios de diagnósticos, auxiliados pela evolução da tecnologia. Assim, a neurociência, ao conhecer o funcionamento do cérebro, torna-se um aliado no processo de aprendizagem.

Mietto (2009) esclarece que quando se trata de educação e aprendizagem, estamos falando em processos neurais, redes que se estabelecem, neurônios que se conectam e fazem novas sinapses. Assim, é necessário retomar o conceito de aprendizagem, que pode ser entendido como um complexo processo através do qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando essas sinapses (conexões entre os neurônios por onde passam os estímulos), tornando-as mais intensas. Sendo assim, a cada novo estímulo, a cada

comportamento repetido que queremos concretizar, possuímos circuitos que processam as informações, que deverão ser então consolidadas.

Existem dois aspectos importantes da neurociência na educação: a organização funcional e as áreas especializadas para processar as informações em categorias. Essas dimensões são essenciais, uma vez que podemos considerar a maleabilidade das redes neurais. Para aprender é preciso considerar nossos recursos, nossa cognição, contamos ainda com estruturas físicas (cérebro), psicológicas (mente) e cognitivas (mente associada ao cérebro). Nesse sentido, a neurociência trata da relação mente-cérebro e consciência.

A aprendizagem se dá através das sinapses, que é a modificação do cérebro e a base da aprendizagem. A multiplicidade dos estímulos exteriores, desde a infância, determina qual será a complexidade das ligações entre células nervosas e como se comunicarão, à medida que as informações vão sendo armazenadas no decorrer da vida, será determinante na velhice. Para isso a importância dos estímulos certos, a definição do que o aluno irá aprender e os métodos utilizados são cruciais para o seu desenvolvimento.

A Neurociência se constitui assim como atual e uma grande aliada do professor para poder identificar o indivíduo como ser único, pensante, atuante, que aprende de uma maneira toda sua, única e especial. Desvendando os mistérios que envolvem o cérebro na hora da aprendizagem, a neurociência disponibiliza, ao moderno professor (neuroeducador), impressionantes e sólidos conhecimentos sobre como se processam a linguagem, a memória, o esquecimento, o humor, o sono, a atenção, o medo e como incorporamos o conhecimento, o desenvolvimento infantil, as nuances do desenvolvimento cerebral desta



infância e os processos que estão envolvidos na aprendizagem acadêmica. Logo, um vasto campo de preciosas informações relacionadas ao aluno e ao processo de absorção da aprendizagem a ele proporcionada. Tomarmos posse desses novos e fascinantes conhecimentos é imprescindível e de fundamental importância para uma pedagogia moderna, ativa, contemporânea, que se mostre atuante e voltada às exigências do aprendizado em nosso mundo globalizado, veloz, complexo e cada vez mais exigente. (MIETTO, 2009, p. 10)

Nesse sentido, a aprendizagem modifica a estrutura física do cérebro e sua organização funcional, o que para os educadores é uma prova de que o conhecimento pode influenciar na vida de um indivíduo e na maneira que ele toma suas decisões, interagindo com o ambiente e com a realidade que o cerca.

O espaço escolar vem sendo o lugar de seleção de talentos, onde o educando é classificado como bom e ruim, deixando aqueles que apresentam maiores dificuldades sem receber a intervenção necessária. Os ambientes educacionais deveriam contribuir com o desenvolvimento e aprimoramento dos talentos. Nesse contexto, ter o conhecimento de como o cérebro funciona pode proporcionar um novo olhar para o sujeito que aprende.

As neurociências têm iniciado uma mudança de pensamento, acerca da prática e da teoria da aprendizagem, está iniciando um entendimento mais amplo sobre a memória, o sono, a estrutura do conhecimento, a estrutura do conhecimento, o raciocínio, a resolução de problemas, a meta cognição o pensamento simbólico. A modelação computacional, etc. Esse conjunto de assuntos relativos à cognição e a aprendizagem estão começando a contribuir para os avanços nos procedimentos e metodologias de pesquisa, além de modificar as concepções teóricas existentes sobre os alunos, a aprendizagem o professor

e o ensino. (KUHN, 1998, p. 12)

Reconhecer as potencialidades da criança é essencial para a neurociência, contudo, pouco se discute sobre a forma com que se pode beneficiar aquele aluno, ou ainda o modo com que ele aprende. Esses quesitos não são ditos com frequência pelos professores, visto que a preocupação é com a estratégia correta de ensinar, as provas, o conteúdo, fazendo com que os docentes se desviem do ponto de partida que é fazer com que o discente aprenda.

Para a neurociência, independente das estratégias utilizadas é necessário que o educando faça novas conexões e estimule o cérebro, para que na vida adulta tenha aspectos positivos no seu desenvolvimento, por conseguinte se faz necessária a variação das aulas para que haja estímulos, ou seja, aulas expositivas, exercícios práticos, projetos, o uso de ferramentas eletrônicas diversas, enfim métodos que estimulem a resolução de problemas.

A criança não aprende de uma única maneira e tampouco o adulto, sabemos que variar estímulos traz resultados, pois a nossa atenção será sempre para o que sobressaí, o cérebro seleciona o que considera mais importante.

Estudos que contribuem com a educação, como no caso de Ettema e Glasser (1998), que apontam que aprendemos: 70% do que discutimos, 80% do que experimentamos e 95% do que ensinamos para outra pessoa. Já Souza (1997) esclarece que numa escola comum: 46% dos aprendizes são visuais, 35% são cinestésicos e 19% auditivos.

Esses dados são de pesquisadores cognitivistas que ajudam a pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem. É necessário que esses fatores sejam levados em



conta para a educação, não adianta dar os estímulos iguais sempre e esperar que os alunos demonstrem que estão satisfeitos com aquela aula.

Muitos professores esquecem-se de fazer uma autoavaliação e perguntar para os alunos sobre o que acharam da aula. São atitudes simples, mas que enriquecem a vivência entre professor e aluno.

Os neurocientistas estão convencidos que a base do aprendizado é fortalecer as novas conexões, estabilizando-as, e criando assim novas associações, para que isso aconteça temos que conhecer não só como o cérebro aprende mais também a influência do sono sobre o aprendizado, a plasticidade cerebral, o trabalho dos neurônios, a maturação do córtex, a poda neural, as células gliais e suas funções, o uso do humor, as emoções, a imaginação, a memória, a atenção, a repetição e tantos outros aspectos relacionados ao cérebro e a aprendizagem. (KUHN, 1998, p. 189)

A Neurociência, quando dialoga com a Educação, promove caminhos para o professor tornar-se um mediador do como ensinar com qualidade através de recursos pedagógicos que estimulem o aluno a pensar sobre o pensar. Entretanto, torna-se fundamental para o professor promover os estímulos corretos no momento certo para que o aluno possa integrar associar e entender.

Esses estímulos, quando emoldurados e aplicados no cotidiano, podem ser transformados em uma aprendizagem significativa e prazerosa no processo escolar. A neurociência aplicada na educação vem como um estudo a mais, e não como uma receita pronta ou uma "panaceia" de todos os males da educação para serem curados pela neurociência. Não é uma teoria e tão pouco uma tendência pedagógica, mas sim um estudo científico de como o cérebro

pode aprender melhor e guardar saberes.

"Aprende-se com a cognição, mas sem dúvida alguma, aprende-se pela emoção, o desafio é unir conteúdos coerentes, desejos, curiosidades e afetos para uma prazerosa aprendizagem". (RELVAS, 2008, p. 1). O olhar para o aluno precisa ser diferente visando o que as crianças têm de melhor, pois precisam ser valorizadas, independente de suas limitações. Somos diferentes, temos nosso próprio tempo e o desenvolvimento varia de um indivíduo para o outro, o que necessita diálogo entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

CONCLUSÕES

Com o presente estudo, compreende-se as contribuições das Ciências Cognitivas e em especial da Neurociência. O trabalho docente com as contribuições da neurociência pode permitir um novo olhar sobre como é importante conhecer o aluno, saber o que pensa, quais seus limites, dificuldades e o que é capaz de aprender, cada criança aprende de uma forma diferente e através desses estudos fica claro que o docente precisa de um olhar novo de mudança, que garanta mais aproveitamento dos momentos de ensino, aprendizagem e formação.

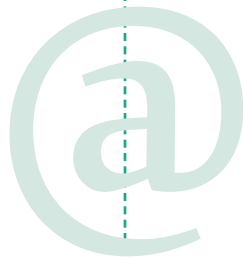
É importante salientar que não existe uma fórmula específica para ser seguida em relação ao processo educativo. Desse modo, não houve a pretensão de apresentar uma receita pedagógica, mas apresentar um referencial teórico a partir de um estudo bibliográfico que pudesse dar subsídios para a compreensão do trabalho docente.

É importante para os professores conhecer e compreender os diferentes



tipos de memória e que as sinapses fazem conexões o tempo todo. O saber que a neurociência traz hoje pode ser o despertar para o novo, que nós professores precisamos. Essa reflexão faz-se necessária nos espaços de formação para que os professores percebam que a melhoria na educação acontece quando buscamos conhecimento, mas principalmente quando desejamos as mudanças em nosso olhar acerca do trabalho pedagógico.

A pesquisa aponta que conhecer o processo de aprendizagem através das modificações no cérebro, o sistema nervoso, pode auxiliar nas intervenções pedagógicas adequadas a serem realizadas com a criança. Então, o desafio é apresentar teorias para que os professores repensem suas práticas, baseados em conceitos que sustentem o fazer pedagógico, comprometido com o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.





REFERÊNCIAS

DAMÁSIO, António R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

ETTEMA, James S.; **GLASSER**, Theodore L. Custodians of conscience: investigative journalism and public virtue. New York: Columbia University Press, 1998

FOZ, A. Neurociência na Educação. In: **PANTANO**, Telma; **ZORZI**, Jaime Luiz. Neurociência aplicada à aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2009.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

GADNER, H. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HASHIMOTO, Cecilia I. Dificuldades de Aprendizagem: Concepções que permeiam a prática dos professores orientadores. Tese de mestrado PUC/SP, 1997.

MARIOTTI, Humberto. Ciência cognitiva e experiência humana. Set 2000. Disponível em: <<https://www.igt.psc.br/Aulas/ConferenciasMacy/Ci%EAncia%20Cognitiva%20e%20Cgtica.htm>> Acesso em: 14 set 2014.

MIETTO, Vera Lucia. A Importância da Neurociência na Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/neurocienciaaeducacao>> Acesso em 17 jun 2014.

OLIVEIRA, Marina; **TREVISAN**, Rita. O inconsciente retém memórias que afetam nossas atitudes; saiba como. 29 jul. 2013. Disponível em: <<http://mulher.uol.com.br/comportamento/noticias/redacao/2013/07/29/0-inconsciente-retain-memorias-que-afetam-nossas-attitudes-saiba-como.htm>> Acesso em: 17 fev 2014.

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

PEREIRA, Potiguara Acácio. Pedagogia do Sujeito. In: **FURLANETTO**, E. C.; **ME-NESES**, J. G. C. de; **PEREIRA**, P. A. (Org.). A Escola e o aluno: Relações entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor. São Paulo: AVERCAMP, 2007.

PIAGET, J. A epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PINTO, A. C. Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In **DETRY**, B.; **SIMAS**, F. Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores. Lisboa: Edinova, 2001

RELVAS, Marta. Estudos da Neurociência Aplicada à Aprendizagem Escolar. Diário Catarinense. 15 ago. 2008. Disponível em: <<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/geral/dc-na-sala-de-aula/noticia/2012/08/estudos-da-neurociencia-aplicada-a-aprendizagem-escolar-3852913.html>> Acesso em 14 ago 2014.



ROTH, Gerhard. Em busca da consciência. Revista Mente e Cérebro, set. 2004. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/em_busca_da_consciencia.html> Acesso em: 22 abr 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 119-148.

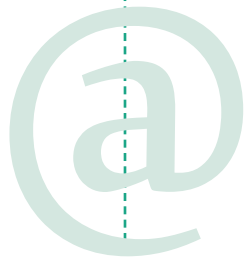
_____. Aproximação ao conceito de currículo. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000b, p.13-87.

SOUZA, Regina Célia. O que é psicologia. Disponível em: <<http://www.brasilescola.com/psicologia/o-que-e-psicologia.htm>> Acesso em 17 ago. 2014.

VARELA, Francisco J. A mente incorporada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007





TEORIA MONTESSORIANA: ANÁLISE REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

MONTESSORIAN THEORY: REFLECTIVE ANALYSIS IN SPECIAL EDUCATION

ARILZA LANDEIRO GUIMARÃES DALONSO¹

RESUMO

Quando pensamos em educação especial, já buscamos meios eficientes para trabalhar de forma correta e eficiente. Entramos então na busca de defender a TEORIA MONTESSORIANA, criada por Anna Freud Maria Montessori, como uma das melhores formas de se trabalhar com educandos com deficiência, pois entendemos como educadores que educar é algo poético, que depende não somente do básico da teoria e sim do amor que nos liga a essa profissão. Este trabalho, que tem por objetivo básico a conclusão do curso de mestrado, apresentou no decorrer das pesquisas uma nova visão e base para a profissão. Buscando soluções e modificações imediatas no trabalho diário em sala de aula. O saber a teoria nos remete a uma modificação no cotidiano escolar, desde a forma com que olhamos para nossos alunos até a base estrutural da sala de aula. Este trabalho teve como metodologia a forma descritiva, a qual, segundo Lakatos (1997), expõe a pesquisa de material já publicado e autores renomados para sua execução.

Palavras-chave: Educação Especial • Teoria Montessoriana • Qualidade Educacional.

ABSTRACT

When we think of special education, since we seek efficient ways to work properly and efficiently, then enter the search defend the Montessori Theory, created by Anna Freud Maria Montessori as the best way of working, because we understand as educators that to educate is something poetic, which depends not only on basic theory, but on the love that binds us to this profession. This work, whose primary objective is the completion of the master program, presented in the course of research a new vision and basis for the profession. Seeking solutions and immediate changes in the daily work in the classroom. Knowing the theory leads us to a modification in everyday school life, from the way we look at our students to the structural basis of the classroom. This work has as methodology a descriptive form, which according to Lakatos (1997) exposes the research material already published and renowned authors for its execution.

Key words: Special Education • Montessori Theory • Educational Quality.

¹ Arilza Landeiro Guimarães Dalonso, Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual. Ensino Estruturado para Autista, Neuropsicopedagogia e mestranda em Ciências da Educação pela UNIGRENDAL. dalonso.izalandeiro@hotmail.com



INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como base estudos sobre a Teoria Montessoriana, buscando esclarecimento a respeito do assunto e de sua importância na implantação do cotidiano escolar na educação especial, tendo como pergunta principal: O que é e qual sua importância para implantação? Essa pergunta, como eixo norteador, nos fez pesquisar, através de textos, livros e artigos já publicados a busca de resultados para a pesquisa. Toda essa busca tem por finalidade a melhoria educacional, para crescimento cognitivo e pessoal.

A teoria apresentada foi elaborada por Anna Freud Maria Montessori, a qual através de estudos chegou à fundamentação que temos hoje, onde ela apresenta uma nova visão de educação, deixando a formalidade de lado, apontando caminhos mais eficientes, dentro da realidade da criança e de sua fisiologia.

Entendemos que nem sempre é fácil para o educador aceitar novas propostas de trabalho, pois tudo se reflete em mudanças drásticas, desde a diminuição do tempo livre para estudos. Mas essa busca é a única solução para entendermos as novas propostas e consequentemente cumprir nosso papel enquanto educadores e melhorar a qualidade da educação.

Contexto histórico da educação especial

Desde os primórdios, sempre houve grande exclusão das pessoas portadoras de deficiência, não somente as excluindo, mas por muitas vezes as escondendo por toda a vida dentro das casas. Era visto como uma "vergonha", uma falha dos pais.

No Império, por meados de 1824, todos

eram considerados inúteis perante a sociedade, sem direito à escola ou a qualquer outro benefício social e político. No fim do século XIX, os médicos começaram a ser considerados pesquisadores sociais, e todos os estudos começaram, causando as mudanças que vemos hoje. Em 1850, surge a primeira Instituição para cegos no Brasil. Em 1870, surge o primeiro Censo, apresentado as estatísticas de quantos cegos havia no Brasil. No período da Proclamação da República a educação começa a abrir as portas para todos. No século XX a Psicologia é entendida como ciência e busca o início da inclusão de forma correta. No final de 1920 começam a surgir as instituições filantrópicas em favor da educação especial. Em 1980 os alunos especiais eram atendidos por educadores sem especialização. Somente em 1998 iniciaram os cursos de especialização e a cobrança na qualidade de ensino na educação especial. (MELETTI, 2007).

Breve biografia de Maria Montessori

Anna Freud Maria Montessori nasceu na Itália, em 1870, na cidade de Chiaravalle; resolveu estudar medicina, mesmo contra a vontade dos pais, pois até então não havia médicas na Itália, tornando-se, então, a primeira médica da Itália. Demonstrando, assim, grande personalidade desde jovem.

Com o decorrer dos anos, ela se interessou por psiquiatria e consequentemente pelo desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, que até então eram exclusas pela sociedade e não possuíam oportunidades em escolas. Através de seus estudos percebeu que através do meio conseguia-se estimular e desenvolver essas crianças da mesma forma.

Buscando novos conhecimentos formou-se em Pedagogia em 1902, quando



começou a desenvolver suas teses de que o meio influencia o desenvolvimento cognitivo do aluno, criando, assim, suas primeiras metodologias educacionais.

Em 1911, ela abandona a medicina e cria a Associação Montessori para educação. Em 1919 já inicia seu percurso como formadora de educadores dentro de suas teses, sendo convidada em 1922 pelo governo Fascista a assumir como inspetora das escolas na Itália, porém ela abandona o país devido à forma de educação, buscando novos caminhos para seu trabalho, indo para a Espanha e seguindo para Londres, onde criou o Centro Montessori, ganhando o primeiro NOBEL.

Regressou à Itália reorganizando as escolas e repassando seus conhecimentos, antes de falecer, em 1952.

Método montessori no contexto da aprendizagem

Através do breve histórico, podemos concluir que o método Montessori é um método de amor e dedicação, poético até, pois envolve a dedicação de uma profissional que abandonou a medicina, bem mais rentável que a profissão de educador, e buscou novas formas de ensinar e incluir os alunos da educação especial no contexto social e educacional de forma digna.

O método nos leva a entender a infância, a valorizar as experiências e o meio, chegando a levar o aluno à aprendizagem, mesmo com todas as suas dificuldades incluindo, também, no processo educacional as famílias e a comunidade, analisando e modificando quando necessário para beneficiar os alunos da educação especial.

Montessori (s.d, p. 16) nos explica de forma clara que:

É muito provável que tais alusões, quase

intuições proféticas, refletissem as impressões suscitadas pela ciência que, na última década do século anterior, mostrara a criança sofredora, mortalmente atacada por moléstias infecciosas – dez vezes mais que os adultos – e revelara a criança vítima da tortura da escola. Ninguém, porém, foi capaz de prever que a criança guardasse em si própria um segredo vital que poderia desvendar os mistérios da alma humana, que trouxesse dentro de si uma incógnita indispensável para oferecer ao adulto a possibilidade de solucionar seus próprios problemas individuais e sociais. Este ponto de vista poderá transforma-se no alicerce de uma nova ciência que se dedique a pesquisar a infância, cuja influência poderá fazer-se sentir em toda a vida social do homem.

Salientando a autora, percebemos a importância da valorização e da busca de conhecimento na criança, que possui, através de sua simplicidade, a questão norteadora de toda a vida, explicitando e buscando nos “adultos”, levando-os a entenderem seus próprios traumas e problemas, valorizando a infância de tal modo que houve a total modificação da escola até nos dias atuais.

Mudanças drásticas na visão sobre a criança, deixando de lado a ideia de que a criança só está ali para aprender, apresentando a importância da sua existência e a qualidade nas expressões infantis.

Montessori (1949, p.12) ainda deixa claro que a criança é dotada de poderes desconhecidos, que podem levar a um futuro luminoso. A criança nasce zerada de conhecimento, porém possui capacidade incrível de ser autodidata através do meio em que vive, aprendendo com uma velocidade inimaginável.

Por vários motivos, a teoria expõe a preocupação com a recepção do recém-nascido, pois o meio precisa estar



preparado para levá-lo a sentir-se amado e interessado, pois, caso encontre situações traumatizantes, poderá regredir e então perceberemos a importância do “querer” esse ser que acaba de chegar, e a importância da família no conhecimento do processo de adaptação de todos para essa pequena vida.

Desde o nascimento aos seis anos, segundo a autora, a criança começa a ser influenciável, devendo então adentrar no mundo escolar; é esse o período mais importante para a criança, deixando-se de lado a ideia de que seria o período universitário. Pois a inteligência é desenvolvida nesse período, o restante é apropriação de conhecimento. A ideia dos seis anos na escola surge porque, nesse período, a criança consegue se interligar com as ideias que se lhe são passadas, o que até então era difícil, pois ela vive num “mundo” diferente do adulto, tornando a comunicação mais difícil. A criança realiza suas maravilhosas conquistas, a começar pelo conhecimento do ambiente, nesse tipo de mente. (MONTESSORI, 1949, p.34). A criança, diferentemente do adulto, aprende inconscientemente.

Montessori e a valorização da infância

As grandes mudanças nas concepções educacionais e de vida da criança foram marcadas por Montessori somente a partir dos seus estudos e, com a divulgação de seu método, passamos a entender como funciona e a importância da infância

Maria Montessori defendeu a ideia de que a infância começa no ventre, ou seja, a educação também deve ser iniciada nesse período, através de carícias e palavras de estímulo, já fazendo-a sentir-se parte da família como um todo, de seus afetos e deixando claro que sua presença é desejada

e amada. “os primeiros dois anos de vida abrem um novo horizonte, revelam leis de construção psíquica até agora mantidas ignoradas.” (MONTESSORI, s.d, p.09).

Ela foi a responsável pela nova visão de educação, a visão do amor pleno, valorizando a infância, a qual era tida até então como período sem valor e sem importância. Adentrando o mundo da criança e estando presentes na vida dela é que poderemos ensiná-la e moldá-la para ser um adulto feliz e apto de conhecimentos cognitivos e sociais.

Os anos iniciais, as primeiras aprendizagens, como por exemplo a fala, vêm por meio voluntário, sendo a criança capaz de, aos dois anos, reconhecer todos e tudo ao seu redor, como num passe de mágica; porém, com os estímulos certos, poderemos obter rendimento maior e melhor para a criança.

Montessori (s.d, p. 10) nos explica que:

Não se trata apenas, para a criança, de reconhecer o que está em torno de nós ou de compreender e adaptar-se ao nosso ambiente, mas, outrossim, num período em que ninguém pode ser seu professor, de formar o complexo daquilo que serão a nossa inteligência e o esboço do nosso sentimento religioso, dos nossos particulares sentimentos nacionais e sociais. É como se a natureza tivesse salvaguardando cada criança da influência da inteligência humana, para dar a precedência ao professor íntimo que a inspira.

Cabe ao educador potencializar, pois, mesmo a criança não possuindo estímulos necessários em casa, ela aprende sozinha; “todas as crianças possuem indistintamente a capacidade de ‘absorver’ a cultura.” (MONTESSORI, s.d, p. 11).

A educação se define pelo método natural que acontece, cabendo ao educador



incentivar e direcionar. Teoricamente, pela autora, entendemos que a educação acontece por si só, em seu meio, como desenvolvimento natural, como, por exemplo, crescer, porém, quando conseguirmos direcionar e potencializar, teremos a experiência magnífica da educação como um todo.

Ambiente montessoriano de aprendizagem

Quando falamos em ambiente, devemos entender que, pelo método Montessori, o ambiente deve estar preparado para potencializar a educação, pois esta vai aos poucos, de forma natural, criando os saberes, que devem ser direcionados através de detalhes em sala de aula.

Entende-se, portanto, o ato do educador de “doar-se” ao método, procurando, através de estudos e modificações necessárias, que o processo aconteça. Maria Montessori (1965, p. 143) nos explica através dos seus estudos que:

O que vimos é uma radical transferência da atividade que antes existia na mestra, e que agora é confiada, em sua maior parte, à memória da criança. A educação é compartilhada pela mestra e pelo ambiente. A antiga mestra ‘instrutora’ é substituída por todo um conjunto, muito mais complexo; isto é, muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança.

O educador deixa de ser a fonte principal e passa a ser coordenador do espaço e da aprendizagem, deixando os alunos direcionarem e buscarem, ensinando-os e incentivando-os para que isso aconteça. Eis que os transforma em pessoas que refletem e decidem, que tomam suas resoluções e, nos recessos de seus corações, deliberam escolhas bem diferentes das que imaginamos. (MONTESSORI, 1961, p.94).

O ambiente ideal para que isso ocorra, deve primeiramente ser analisado pelo educador, sempre proporcionando modificações caso necessárias. A criança precisa ter a liberdade de modificar o ambiente conforme sua vontade, fazendo que ele se torne livre e de fácil manuseio, como, por exemplo, as mesas e cadeiras, as quais devem ser firmes, porém nunca pesadas demais para que as crianças mesmas possam deslocá-las.

Montessori (1965, p 42) nos fala que:

Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las, cadeirinhas de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras dos adultos [...]. Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha [...]. Pequenos armários fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com a sua chave própria, a fechadura, ao alcance das mãos das crianças que poderão abrir e fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences.

Ter a opção de se movimentar em sala de aula é o principal ponto da pesquisa; entende-se que a criança, não se sentindo presa, poderá estar mais preocupada com a aprendizagem do que em estar num ambiente que não é seu. Sentir-se parte do meio e poder interferir são as bases para aprender. “A simplicidade ou deficiência dos objetos exteriores servem, pois, para desenvolver a atividade e destreza dos alunos.” (MONTESSORI, s.d., p 45).

O ambiente é decisivo na educação; ali a criança será autora de sua aprendizagem, pois ele deve proporcionar a ela um espaço onde possa caminhar, correr, brincar e



aprender. A criança, diferente do adulto, precisa viver para aprender, não podendo ter sua vida baseada em teorias, e sim em práticas cotidianas para assimilação. E as brincadeiras são a principal forma de aprendizagem.

O método expõe que é necessário o contato da criança com os objetos que irão se tornar aprendizagem cognitiva, portanto o ambiente deve conter “brinquedos” que mais tarde irão incorporar a parte prática da teoria, como diferentes tipos de brinquedos com tamanho, cor, volume e textura diferenciados, pois para trabalhar, por exemplo, a matemática, devemos explorar o cotidiano, sempre com exemplos presentes na vida dela e não somente as “fórmulas” da educação tradicional.

Nada deve ser dado à criança, no campo da matemática, sem primeiro apresentar-se a ela uma situação concreta que a leve a agir, pensar, a experimentar, a descobrir, e daí, a mergulhar na abstração (AZEVEDO, 1979, p.27).

Ambiente livre, colorido, sem riscos, onde ela possa interagir, “pegar”, largar e criar espaços próprios. Conforme a autora, é entre os três e seis anos que a criança desenvolve seu lado sensorial; é nessa idade que devemos encaminhá-la para o desenvolvimento psíquico, através da observação do meio, construindo nela uma mentalidade positiva.

Utilizar, no meio educacional, atividades cotidianas como varrer, por exemplo, levará as crianças ao desenvolvimento da busca e do amor ao meio em que vivem, trabalhando de forma correta, realizando

a cada dia a procura de melhor resultado.

CONCLUSÃO

Através da pesquisa, conclui-se que a Teoria Montessoriana vem para somar juntamente com os educadores, deliberando uma nova proposta de educação que, apesar de datada há muitos anos, ainda apresenta total eficiência na melhoria da qualidade de educação.

A autora estudada apresentou soluções inovadoras para o cotidiano escolar da educação como um todo, especial ou regular. Suas ideologias e até mesmo sua história de vida são inspiradoras, pois somente quem realmente ama a educação e busca qualidade no seu trabalho possui capacidade de entender e aplicar no cotidiano. O educador precisa ser inovador, procurando novas soluções, novos métodos para auxiliar e direcionar seus alunos.

Os estudos feitos para elaboração ampliaram a visão sobre a qualidade da educação especial; modificações de pensamentos e atitudes vieram à tona assim como reflexões sobre todo o contexto.

A teoria mostra um caminho simples, porém inovador e modificador do meio. Desde os pensamentos poéticos da autora até a preparação do espaço para recepção dos alunos, uma verdadeira forma de evoluir como educadora, aprendendo sempre e buscando cada dia mais conhecimento para cumprir meu papel como professora e formadora de opiniões.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, E. D. M. Apresentação do trabalho Montessoriano. *In: Ver. de Educação & Matemática* nº. 3 (pp. 26 - 27), 1979.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 1997.

MELETTI, S. M. F. A Constituição dos Modos de Lidar e de Significar a Condição do Deficiente Mental. *In: OLIVEIRA F. N.; ALLIPRANDIN, P. M.; MELETTI, S. M. V. (Orgs).* Educação e Reflexão: Contribuição teórica, atuação docente e pesquisa. Londrina: EDUEL, p. 215-231, 2007.

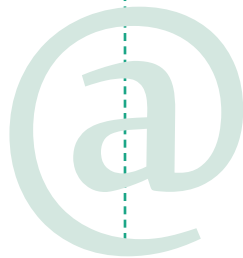
MONTESSORI, M. *Mente absorvente.* Rio de Janeiro, Portugália Editora (Brasil), s.d.

_____. *A Criança.* Lisboa: Portugália, 1949.

_____. *Mente absorvente.* Portugal: Portugália, 1961.

_____. *Educação e a paz.* Papirus: Campinas, São Paulo, 1994.

_____. *Pedagogia científica: a descoberta da nova criança.* São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.





A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESTUDOS AMAZÔNICOS: INTERDISCIPLINARIDADE EM QUESTÃO

THE FORMATION OF AMAZONIAN STUDIES TEACHERS: IN- TERDISCIPLINARITY IN QUESTION

GABRIEL RENAN NEVES BARROS¹

ANA BEATRIZ LOPEZ LANCHA²

RESUMO

Esta pesquisa estuda o processo de formação do professor de Estudos Amazônicos: interdisciplinaridade em questão. Evidenciando sua fundamentação docente e prováveis implicações neste processo, geradas pela formação inadequada do docente de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental designado para ministrar a disciplina. Acreditamos na existência de relevâncias acadêmica e social nesta pesquisa. Em relação à questão acadêmica, podemos afirmar que a bibliografia referente à disciplina de Estudos Amazônicos é escassa, o que dificulta pesquisas que se proponham a investigar tal tema. Sendo assim, ao realizar nossa investigação, estaremos desenvolvendo um estudo que poderá ser utilizado por outros pesquisadores como referencial. Já socialmente contribuiremos para que as problemáticas entre a disciplina, professor e aluno sejam minimamente resolvidas. O referencial teórico é composto de Apple (2006), Goodson (1995), Almeida (2013), Silva (2014), entre outros autores. Para responder aos questionamentos propostos e alcançar os objetivos traçados, pretendemos desenvolver uma investigação quanti-qualitativa utilizando diversas fontes de dados como questionários, entrevistas e análise documental.

Palavras-chave: Estudos Amazônicos • Formação e Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This survey focus on the Amazonian Studies teachers formation process: interdisciplinarity in question. Evidencing its docent foundations and likely implications in this process generated by inadequate formation of teachers working on the levels 6 to 9 of the Elementary School nominated to teach this discipline. We believe on both academic and social relevance of this survey. As far as the academic question is concerned, one can affirm that the bibliography related to the discipline of Amazonian Studies is scarce, making difficult the research on this theme. Therefore, when performing our investigation we will develop a study that may be used by other researchers as a reference. By the social point of view we will contribute to minimally solve the struggles between the discipline, teachers and students. The theoretical references are based on Apple (2006), Goodson (1995), Almeida (2013), Silva (2014), among other authors. In order to provide answers to the proposed questions and achieve the designed goals, we intend to develop a quali-quantitative investigation using different data sources such as questionnaires, interviews and documental analysis.

Key words: Amazonian Studies • Interdisciplinarity • Teacher's formation.

- 1 Mestre em Educação, Artes e História da Cultura pelo programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- 2 Mestranda em Educação, Artes e História da Cultura pelo programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.



INTRODUÇÃO

Este trabalho, como se propõe a estudar professores e é produzido por dois pesquisadores, ficaria incompleto se não abrangesse, de forma bastante delimitada, o caminho que seus autores seguiram até aqui. Dessa forma, nossa introdução se dividirá, oportunizando uma exploração mais exata. A partir da segunda parte da introdução, ingressaremos na explicação do tema.

I) Pesquisadora: Ana Beatriz Lopez Lancha

Como sempre gostei de ler e escrever - e como minhas redações, durante todo o período escolar, iam sempre para o mural, enquanto as provas de matemática tinham o dom de trazer minha mãe ao colégio -, decidi perseguir uma carreira em Humanas que me permitisse explorar esses talentos. Com pai e mãe jornalistas, não foi de se estranhar que enxergasse nessa área um campo que me traria felicidade.

No entanto, o que eu não percebi foi que havia algo que eu gostava de fazer mais do que escrever: ensinar meus colegas de turma a escrever.

Graduei-me em 2013 pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em Jornalismo, mantendo meu alto padrão de notas, assim como meus auxílios aos amigos que não alcançavam conceitos tão bons. Aos poucos, percebi que, ao invés de jornalista, eu talvez fosse melhor professora.

Comecei a perseguir esse objetivo e, no meio do presente ano, ingressei no mestrado em Educação, Artes e História da Cultura. Três elementos que me fariam adquirir uma bagagem substancial para que pudesse perquirir o caminho de discente na área de Comunicações.

Para mim, foi altamente gratificante perceber o quanto a decisão foi acertada, uma vez que me debrucei sobre grandes pesquisadores/educadores, como Paulo Freire e Piaget. Compreendi melhor como a aprendizagem se dá, como as crianças se desenvolvem e quais os diferentes modos como o professor pode ajudar seus alunos.

II) Pesquisador: Gabriel Renan Barros

No ano de 2007 ingressei no curso de licenciatura em Geografia, na Universidade Estadual Vale do Acaraú, na cidade de Belém, estado do Pará. Em meio às expectativas e anseios que me levaram a cursar esse curso, estava a dinâmica em que a Geografia é inserida em um contexto global. Entretanto, me deparei no primeiro semestre com disciplinas pedagógicas, normal quando se trata de uma licenciatura. Porém, o fato de repudiar a profissão de professor não me levou a refletir sobre a importância dos teóricos que seriam estudados naquele semestre.

Passada a repulsa pela profissão, entendi que as disciplinas pedagógicas são essenciais para a formação do docente enquanto profissional da educação e, sem a base teórica para minha fundamentação docente, seria eu um transmissor de conhecimento e não um educador.

Em 2011 defendi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo tema era "Segregação Sócio-Espacial na Rodovia Augusto Montenegro", já sabendo que tinha sido aprovado em concurso público no município de Marabá, sudeste do Pará.

Ao ingressar na carreira pública como professor, me deparei com diversas situações alheias ao conhecimento adquirido em quatro anos de formação para a profissão. Primeiramente, fui lotado com carga horária em Geografia e uma disciplina



intitulada de Estudos Amazônicos. Eu sabia da existência da mesma, entretanto não fui preparado para ministrar aulas de uma disciplina com cunho interdisciplinar.

No ano de 2013, iniciei uma pós-graduação (lato sensu) a distância em Metodologia do Ensino da Geografia, na Universidade Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). No desenvolvimento da monografia, fui instigado a pesquisar a importância da Geografia no ensino da disciplina de Estudos Amazônicos; essa monografia gerou uma intenção de pesquisa que me levou a pensar nas implicações recorrentes no profissional escolhido para ministrar a disciplina de Estudos Amazônicos.

A bibliografia estudada na disciplina Teoria e Processos Educacionais nos oportunizou a elaboração deste artigo, cujo tema é: o processo de formação do professor de Estudos Amazônicos e sua interdisciplinaridade, no qual o objetivo é identificar o perfil do profissional que ministra a disciplina e o que fundamenta sua ação docente e analisando os dados coletados através de questionários e entrevistas que foram aplicadas.

Acreditamos que existe relevância acadêmica e social nesta pesquisa. Em relação à questão acadêmica, podemos afirmar que a bibliografia referente à disciplina de Estudos Amazônicos é escassa, o que dificulta pesquisas que se proponham a investigar tal tema. Sendo assim, ao realizar nossa investigação, estaremos desenvolvendo um estudo que poderá ser utilizado por outros pesquisadores como referencial. Já socialmente contribuiremos para que as problemáticas que acometem a formação do professor sejam evidenciadas.

Esta pesquisa é composta por cinco seções: introdução, referencial teórico, metodologia, apresentação e análise dos

dados, considerações finais, além das referências. Na Introdução, abordaremos nossa trajetória até o Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da Cultura (PPGEAHC), perpassando pela nossa formação acadêmica, destacando a importância da disciplina Teorias e Processos Educacionais enquanto pesquisadores e as contribuições que este artigo pretende oportunizar. O referencial teórico é composto por autores que influenciaram, em nossa leitura, a origem deste trabalho. Na metodologia são descritos os métodos, técnicas e procedimentos a serem utilizados na elaboração e desenvolvimento do estudo. A apresentação dos dados é feita através de tabelas, seguidas das análises. Nas considerações finais retomaremos as principais ideias expondo os objetivos alcançados.

REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo escolar dos ensinos fundamental e médio é composto por dois eixos, o da Base Nacional Comum (BNC) e a Parte Diversificada (PD). O BNC é obrigatório em âmbito nacional e as disciplinas são fixadas pelo Conselho Nacional de Educação. A PD do currículo é composta de disciplinas que serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera o Art. 26 da LDB de 1996 diz que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

É necessário entender a proposta da



parte diversificada analisando os variados conceitos de currículo existentes. A palavra currículo vem da palavra latina *curre* (correr) e refere-se a curso (ou carro de corrida), o que leva etimologicamente a uma definição de currículo como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado (GOODSON, 1995a).

Apple (2006) afirma que “o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, ele é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. Sendo assim, podemos entender o currículo como a base cultural de determinado grupo social, em diversas temporalidades, entrelaçando-se entre o tradicional e o moderno.

A Secretaria de Estado e Educação do Pará define o currículo como:

O currículo deve ser definido a partir das necessidades específicas de cada realidade escolar, por todos os sujeitos envolvidos no contexto em questão. Isto implica dizer que na definição do currículo deve-se partir da “realidade”, da “necessidade” dos alunos para a seleção dos “saberes” e “conhecimentos” a serem por eles apropriados. (PARÁ, 2003)

Nesse contexto, o currículo deve atender às especificidades de cada comunidade escolar, partindo de uma escala local ao global. A importância dos grupos sociais e de suas culturas necessita ser compreendida para que haja uma valorização da cultura local em detrimento do movimento de aculturação que permeia a sociedade globalizada. Porém, muito além de um currículo que vise apenas atender necessidades, devemos almejar um currículo crítico-libertador.

Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma

pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias mas como prática concreta. No currículo oculto o “discurso do corpo”, as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito. (FREIRE, 2000, p. 123).

O Estado do Pará, em sua proposta curricular de 2003, elencou alguns critérios para que os estabelecimentos de ensino escolhessem disciplinas da parte diversificada. Nessa proposta surge a disciplina de Estudos Amazônicos¹ cujos profissionais habilitados para lecioná-la seriam os que possuísem licenciatura plena em História, Geografia ou Ciências Sociais.

Baseando-se na proposta curricular que cria a disciplina¹ de Estudos Amazônicos a nível estadual, a Prefeitura Municipal de Marabá publica a Resolução nº 01 de 20 de fevereiro de 2003, normatizada pelo Conselho Municipal de Educação, que estabelece a disciplina de Estudos Amazônicos na grade de disciplinas da proposta curricular do município de Marabá, no Estado do Pará.

A disciplina foi criada com intuito de atender às especificidades regionais, locais e aspectos relacionados à cultura e à economia dos discentes. Porém, ao ser criada, não são estabelecidos critérios para escolha do professor habilitado para lecionar a disciplina. Professores com licenciatura em História e Geografia costumam ser os mais lotados pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá (SEMED) para ministrar a disciplina.

A proposta curricular de 2003 da



disciplina, elaborada pela SEMED, trata da finalidade da disciplina que deve, entre outros itens, levar o aluno a:

[...] conhecer e compreender o espaço amazônico a partir da perspectiva regional, ou seja, o processo de ocupação/integração da Amazônia ao mercado nacional e global, analisando e refletindo sobre suas múltiplas inter-relações; contribuído assim para a construção de cidadãos conscientes, aptos a decidir e a atuar na realidade sócio-ambiental em que vivem, de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade em escala local e global. Para isso é necessário desmistificarmos mitos e preconceitos interligados em nossas mentes, mais do que isto: propormos a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos.

Mediante isso, é incompreensível atribuir somente aos professores de História e Geografia a tarefa de lidarem com uma temática tão abrangente, como se tais estivessem aptos a assumirem única e somente a responsabilidade de ministrar a disciplina. Assim, podemos compreender a afirmação de Vilson Leffa (2011, p.21): “O grande paradoxo da educação pública brasileira no ensino fundamental e médio é que o professor ensina ao aluno algo que ele mesmo não conhece”.

Com a preferência dos professores de História e Geografia, observa-se uma polarização da disciplina de Estudos Amazônicos, acarretando a complementação daquilo que não foi possível ser trabalhado como matéria² em História e Geografia, distanciando-se da real proposta da parte diversificada que almeja estabelecer uma conexão com os aspectos regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia dos educandos.

Pontuschka (2009) define a interdisciplinaridade na escola como

possibilidade de interação entre outras áreas do conhecimento, mas reconhece que existem dificuldades. “Pensar e agir interdisciplinaridade não é fácil, pois passar de um trabalho individual e solitário, no interior de uma disciplina escolar, para um trabalho coletivo faz emergirem as diferenças e as contradições do espaço social que é a escola”. Entretanto, a bipolarização no ensino de Estudos Amazônicos é fato primordial para que os professores formados em determinadas áreas do conhecimento ensinem somente aquilo que foi aprendido durante sua formação, sem percorrer caminhos interdisciplinares.

Nas seguintes seções, explicitaremos a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, assim como apresentaremos os dados e faremos sua análise, explorando o perfil do profissional que trabalha com a disciplina de Estudos Amazônicos, a fim de se entender o que é ensinado para os discentes nessa disciplina.

METODOLOGIA

Para responder aos questionamentos propostos e alcançar os objetivos traçados, desenvolvemos uma investigação quantitativa, utilizando diversas fontes de dados como questionários, entrevistas e análise documental.

Os questionários e entrevistas foram aplicados a professores da disciplina Estudos Amazônicos da rede pública municipal de Marabá-PA, traçando-se o perfil do profissional que trabalha na área. Inicialmente, foram aplicados questionários preestabelecidos, compostos de perguntas abertas e fechadas, seguidos de entrevistas visando verificar a coerência das informações dos questionários.

Optamos por utilizar sujeitos vinculados



somente à rede municipal devido a, na cidade em questão, o número de matrículas no Ensino Fundamental ser mais significativo nessa rede, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2012. Dos 46.860 alunos matriculados nesse nível de ensino, 42.650 pertenciam à rede municipal, o que representa aproximadamente 91% do total. Centramos nossa pesquisa em duas escolas do bairro Nova Marabá, as quais, juntas, segundo a SEMED, possuem mais de mil alunos.

A pesquisa documental, de acordo com Gil (2008), analisa materiais e documentos que ainda não tiveram um tratamento analítico, ou que futuramente podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Utilizamos esse tipo de análise para fazer um levantamento histórico de fatos referentes à formação e critérios de seleção de professores para disciplinas que compõem a parte diversificada do currículo da Educação Básica. Para tanto, investigamos documentos oficiais das esferas federal, estadual e municipal sobre o tema.

Para a análise, temos a intenção de utilizar o que Richardson (1994) chama de cristalização de dados, em detrimento da técnica de triangulação já bastante conhecida. A cristalização, assim como a triangulação, também são formadas por uma multiplicidade de práticas metodológicas combinadas, sendo que a ideia de um cristal nos permite ver a realidade sob vários ângulos (não somente os três do triângulo) e observá-la de forma cristalina.

Escolhemos a cristalização porque, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), quando o pesquisador compara concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, ele terá mais recursos para construir e validar sua teoria. E, como nossa pesquisa

utilizará dados de diferentes tipos e fontes, a técnica em questão parecer ser adequada ao nosso propósito.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção é dividida em duas partes, onde apresentaremos e analisaremos os dados provenientes dos questionários e entrevistas aplicadas aos professores de duas escolas públicas do município de Marabá, no Estado do Pará.

Dados dos Docentes

Na tabela a seguir estão os dados relativos à caracterização pessoal e profissional dos sujeitos.

Os professores que responderam ao questionário têm entre 25 e 39 anos, graduados em História, Geografia e Artes, todos provenientes da cidade de Belém/PA, exceto o professor E, que residia em Palmas/TO. O Tempo total de docência está entre cinco e dezessete anos de profissão. O professor E é o único que, segundo o Conselho Estadual de Educação, não estaria habilitado para lecionar a disciplina de Estudos Amazônicos. Entretanto, pela carência de professores de Geografia, História e Ciências Sociais, foi convidado para ministrar a disciplina.

Questões dirigidas para a atuação e a aprendizagem docente

A partir da Tabela 2, trataremos de questões dirigidas para atuação e aprendizagem docente. Na segunda tabela analisaremos as respostas da pergunta a) Motivo da escolha pela docência e pela área de formação? Optamos por apresentar as respostas conjuntamente para uma melhor análise dos dados.


Tabela 1 – Caracterização Pessoal e Profissional

DADOS	PROFESSOR				
	A	B	C	D	E
Idade	25	39	25	27	36
Licenciatura	História	História	Geografia	Geografia	Artes
Instituição	UVA ¹	FIBRA ²	UVA	UFPA ³	UFT ⁴
Local	Belém	Belém	Belém	Belém	Palmas
Ano	2011	2007	2011	2009	2005
Tempo de docência (em anos)	5	07	06	04	17
Local de atuação	EMEF Marti- nho Mota	EMEF Rio Tocantins	EMEF Rio Tocantins	EMEF Marti- nho Mota	EMEF Rio Tocantins
Atuação na escola atual (em anos)	2	03	2	03	10
Carga horária total (mensal)	240h	250h	200h	200h	200h
A docência é sua única atuação profissional?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Podemos analisar as diversas expectativas que levaram os professores a escolherem a profissão de docente. Os exemplos que tiveram no ensino básico, como cita o professor D. A oportunidade e facilidade de cursar o ensino superior e exercer a carreira no ensino público, conforme a fala do professor B.

A escolha pela área de formação é relacionada à identificação dos professores A e B com “movimentos históricos” e “contextos históricos”. O professor C aproximou-se da Geografia através da Geologia, enquanto Ciência da Terra. O professor E é o único que cita a palavra interdisciplinaridade para o ensino da disciplina de Estudos Amazônicos.

Na Tabela 3 constam as respostas da pergunta b) papel do professor e da escola, na qual buscamos entender a função do docente enquanto profissional da educação e o papel da escola na formação do discente.

Contribuir, formar, orientar, possibilitar,

transmitir, adquirir competências e habilidades, socializar conhecimento, foram algumas palavras mencionadas nas respostas dos professores a respeito do papel do professor enquanto profissional da educação.

O papel da escola foi citado pelos professores A, B e C, sendo vista como principal agente fomentador do conhecimento exercido pelos sujeitos, colaborando para organização administrativa e possibilitando um espaço de diálogo com a comunidade escolar.

A Tabela 4 é composta pelas respostas da questão c) Como aprendeu a ser professor?

O processo de formação é visto como fundamental para o professor A, enquanto o professor B entende que é um processo contínuo. O Professor C acredita que o processo de ensinar e aprender é prejudicado pela falta de anseios do profissional. O professor D credita o processo de aprendizado docente ao seu professor de Geografia do



Tabela 2 – Motivo da escolha pela docência e pela área de formação

	RESPOSTA
Professor A	“Escolhi à docência por ser uma profissão na qual me identifico e a história devido gostar do movimento histórico que permeia nossa sociedade”.
Professor B	“Antes eu era cobrador, uma profissão muito desgastante e sem expectativa de vida. Com o surgimento de faculdades com um preço em conta, resolvi cursar História na FIBRA. Um curso que motivou a entender contextos históricos”.
Professor C	“Prestei vestibular para geologia, não obtendo êxito. No ano seguinte, procurando áreas que relacionassem com a geologia, entendi a geografia como a mais próxima”.
Professor D	“Eu tive um excelente professor de geografia no ensino médio. Ele ensinava a gente a pensar nas coisas como um todo e eu me apaixonei pela disciplina. Então, decidi continuar aprendendo sobre o tema e fiz faculdade de Geografia. Minha ideia era ser um professor tão dedicado quanto ele”.
Professor E	“Trabalhar com o conhecimento é algo bastante desafiador e que sempre me chamou a atenção. Como profissional de artes, fiquei muito feliz em poder unir minha área à de estudos amazônicos, possibilitando maior interdisciplinaridade”.

Tabela 3 – Papel do professor e da escola

	RESPOSTA
Professor A	“O professor tem o papel de contribuir com a formação do discente e a escola tem a função social de agregar a família ao corpo da escolar, fazendo com que haja uma aproximação entre os alunos, professores e família, logicamente sem esquecer das suas funções administrativas”.
Professor B	“O professor é um socializador do conhecimento adquirido. Seu papel é transmitir o conhecimento para o aluno. Já a escola tem um papel de administrar o cotidiano escolar”.
Professor C	“O papel do professor é fazer com que o aluno adquira competências e habilidades na disciplina em que ministra. A escola tem o papel de envolver e administrar os agentes envolvidos na comunidade escolar”.
Professor D	“O papel do professor é possibilitar um entendimento mais aprofundado do aluno sobre temas que ele precisa conhecer. Hoje em dia, com a internet, o conhecimento é bastante difundido, mas acho interessante que o professor continue sendo aquele a quem os estudantes recorrem na hora de checar uma informação ou, até, para confirmar se, no meio de tanto conhecimento, qual tem uma necessidade mais imediata (por exemplo, para o vestibular)”.
Professor E	“Nosso papel é o de orientação e início de profissionalização. Somos responsáveis por mostrar ao aluno as possibilidades, tanto de aprendizado como de futuro, e acolhê-lo em seu trilhar de conhecimento”.

ensino médio. O cotidiano do professor E é descrito como um caminho para ensinar e se manter aberto com os discentes.

A quinta tabela apresenta as respostas da questão d) Contribuição do curso superior para a atuação como professor (o que

aprendeu e o que usa?). Buscamos compreender a necessidade da graduação para o exercício da função docente

Podemos observar a problemática que envolve a disciplina de Estudos Amazônicos, pois o professor A reclama que não


Tabela 4 – Como aprendeu a ser professor

	RESPOSTA
Professor A	“Aprendo a ser professor desde minha formação docente”.
Professor B	“Entendo que ser professor requer um aprendizado contínuo”.
Professor C	“Entendo a profissão como um oceano a ser desvendado, aonde o ser humano explora superficialmente, e muitas vezes acomodado, não anseia por mergulhos mais profundos, o que acaba prejudicando o processo de ensinar e aprender”.
Professor D	“Observando. Meu professor de Geografia do ensino médio, meus colegas de trabalho. Cada um deles me ensinou a ser o que sou hoje”.
Professor E	“Trabalhando. Acredito que o dia-a-dia me mostrou quais as obrigações do professor, quais os caminhos para ensinar e como se manter aberto aos alunos”.

Tabela 5 – Contribuição do curso superior para a atuação como professor

	RESPOSTA
Professor A	“Aprendi muito pouco do que uso em sala de aula. Por se professor de uma disciplina que não sou familiarizado, tenho problemas até mesmo com a elaboração do material didático, já que não existe um material para disciplina de Estudos Amazônicos”.
Professor B	“Sem o curso superior eu não poderia exercer a carreira como concursado. O diploma foi fundamental. Eu aprendi muito sobre história regional, política, história do Brasil e mundial. Tudo isso tento aplicar na sala de aula”
Professor C	“O arcabouço teórico foi e continua sendo meu principal aliado a didática que é implementada por mim em sala de aula”.
Professor D	“No curso superior, pude ter contato com a metodologia usada na pesquisa e isso me ajudou muito a ser mais organizado. Outra coisa que também me foi bastante útil foram as matérias que nos levavam a pensar os dois lados de uma mesma moeda. Na área de Geografia, é essencial que o profissional pense a respeito do que lhe é apresentado e julgo que essa melhora em minha capacidade crítica é importante para a atuação como docente”.
Professor E	“Aprendi a ser mais seguro de mim mesmo e das minhas capacidades. Isso é importante na hora de se avaliar um aluno: se o professor não for capaz, nem mesmo, de se auto avaliar, como conseguirá mensurar o aprendizado de seus alunos? Ser professor é uma eterna tarefa de se firmar para ancorar, também, os seus alunos - e não deixá-los à deriva”.

usa muito do conhecimento teórico adquirido na sua graduação, por lecionar uma disciplina diferente de sua formação. Outra questão levantada é a falta de material didático para o suporte da disciplina. O professor B é enfático ao dizer que o diploma é fundamental para exercer a carreira no ensino público, preocupando-se mais com o título do que com o aprendizado construído em sua graduação. O professor C descreve como fundamental o arcabouço teórico e diz que é o principal aliado da sua didática.

Na Tabela 6 apresentaremos as repostas

da pergunta e) Contribuição de outros cursos (espaços de formação). Analisamos a devida importância dos cursos/espaços de formação para os docentes.

Os professores A e C expuseram o seu descontentamento com a formação continuada proposta pela SEMED, citando a não contribuição desse espaço de formação para o cotidiano dos discentes em sala de aula. O professor B é o único dos entrevistados que possui pós-graduação (lato sensu) e cita a contribuição do curso para o exercício da função. O professor E constrói seu conhecimento a partir de pesquisas e

**Tabela 6 – Contribuição de outros cursos/espços de formação**

	RESPOSTA
Professor A	“Existe uma formação continuada que é promovida pela secretaria municipal de educação. Porém, eles só querem saber de mexer na matriz curricular da disciplina”.
Professor B	“Sou pós-graduado (lato-sensu) em História Regional, pela FACIMAB. Aprendi muitos dos aspectos culturais da nossa região”.
Professor C	“Existe uma formação continuada no município que não contribuiu até hoje para minha formação”.
Professor D	“A geografia é fundamental para os Estudos Amazônicos, já que a região é muito grande e os fatores geopolíticos e socioeconômicos devem ser levados em conta para que os alunos absorvam o conhecimento”.
Professor E	“Para complementar minha formação, pesquiso muito e assisto aulas de geografia e história online. Também procuro conversar bastante com meus colegas de trabalho. Apesar de estar há um longo período na área, presto muita atenção às novas ideias propostas pelos outros professores de Estudos Amazônicos. Afinal, o aprendizado é constante, e não algo finito”.

conversas com amigos da mesma área de formação, é enfático ao falar que o aprendizado não é algo finito.

Na Tabela 7 apresentaremos as respostas da questão f) O que aprendeu no exercício da profissão.

A importância do conhecimento é valorizada pelo professor A. Assim como o professor A, o professor C aprendeu a ser mais humano com as pessoas. O professor

B reconhece ser mais que um professor, o que acaba acarretando acúmulo de funções que possivelmente geram um desgaste do profissional. Assume que o professor não pode assumir o papel da família. O professor D menciona a organização que foi necessária para o aprimoramento de suas aulas. Na fala do professor E encontramos a construção do conhecimento de forma mútua, onde professor e aluno participam do ato de aprender e ensinar.

Tabela 7 – O que aprendeu no exercício da profissão.

	RESPOSTA
Professor A	“Aprendi que o conhecimento é algo muito valioso para ser cobrado. Entretanto, necessito sobreviver. Eu aprendi a ser mais humano”.
Professor B	“Continuo aprendendo a ser um profissional que vai além de um professor. Muitas vezes o professor tem que ser pai, amigo, rabugento para lidar com as diversas situações encontradas na sala de aula. Porém, não concordo que o professor tenha que assumir o papel que a família não assume”.
Professor C	“Aprendi a lidar com o ser humano de uma forma mais humanizada, mesmo não tendo paciência muitas vezes”.
Professor D	“Aprendi a ser rápido, conciso e focado. Antes, tendia a ser disperso, sempre me estendia nos assuntos... E isso atrapalha o aluno. Então, com o tempo, aprendi a me organizar melhor”
Professor E	“Aprendi que os alunos também te ensinam, principalmente com os trabalhos que entregam. Às vezes, você se depara com uma frase ou reflexões tão inteligentes, que é necessário algum tempo para que eu compreenda todas as implicações daquilo. Ensinar, de fato, é aprender”


Tabela 8 – Fontes que contribuem para a ação docente

	RESPOSTA
Professor A	“Sou avesso a pedagogia. Sou extremamente “conteudista”, tento relacionar o conteúdo com o cotidiano”.
Professor B	“Posso me considerar um seguidor de Paulo Freire, um crítico-libertador”.
Professor C	“Meus professores foram essências para que eu exerça a profissão. Além, dos estudos pedagógicos na graduação”.
Professor D	“Periódicos Capes; redes de comunicação e educação online”.
Professor E	“Os colegas de trabalho, livros, artigos e trabalhos dentro de sua área, congressos, reuniões de docentes”

A Tabela 8 traz as respostas da pergunta g) Fontes que contribuem para ação docente. Esperávamos encontrar respostas que esclarecessem as bibliografias que acompanham o processo de ensino/aprendizagem.

O professor A demonstrou ser adepto do ensino “conteudista”, que é uma forma de ensino em que se passa uma quantidade enorme de conteúdo, sem se preocupar com o desenvolvimento intelectual, cultural e de raciocínio do aluno, diferente do professor B, que admitiu ser seguidor de Paulo Freire, almejando inter-relacionar a formação do aluno com a criticidade do modo de pensar e agir. Os professores D e E buscam fontes variadas para o planejamento de suas aulas.

Na Tabela 9 foi respondida a questão h) Em que fundamenta sua ação docente?

Os professores entrevistados mantiveram o discurso parecido ao da pergunta g. Citando Paulo Freire, o pensamento marxista com alto teor de criticidade à sociedade atual de Milton Santos. O professor D citou uma tríade (ética, técnica e intelectual), porém não citou nenhuma referência que esclarecesse essa tríade. O professor E se inspirou na escola peripatética de Aristóteles, ensinava passeando pelos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, aliando as aulas práticas e teóricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação do professor de Estudos Amazônicos e sua interdisciplinaridade requer esforços mútuos para ser

Tabela 9 – Em que fundamenta sua ação docente?

	RESPOSTA
Professor A	“Odeio os pedagogos! Fundamento minha ação docente no espelho que tenho em casa. Meus pais são professores”.
Professor B	“Minha ação docente é fundamentada em alguns teóricos no qual tive contato na graduação. Paulo Freire é um deles. Procuo relacionar a teoria com a pratica”.
Professor C	“Milton Santos, apesar de não ser pedagogo contribuiu para minha ação docente. Seus pensamentos críticos sobre a sociedade atual e seus pensamentos sobre Marx, fizeram de mim um profissional criticista em sala de aula”.
Professor D	“Formação ética, técnica e intelectual do aluno. Tríade que baseará a carreira do aluno”.
Professor E	“Me inspiro livremente na escola peripatética, de Aristóteles. Gosto de levar meus alunos em excursões, trazer fotos, incentivar pesquisas. Acho que o conhecimento prático é indissociável do teórico”.



de fato alcançado o que o Art. 26 da LDB propõe.

Os sujeitos entrevistados são de formações diversificadas. Somente o professor E não está de acordo com os critérios estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação. Entretanto, cada professor trabalha a disciplina de Estudos Amazônicos com conteúdos referentes à sua área de formação, o que acaba desmerecendo a matriz curricular da disciplina. A ausência de material didático mostra-se como mais uma debilidade a ser superada. Isso faz com que professores direcionem seus conteúdos e suas aulas para as suas áreas de conhecimento, como já dito, História, Geografia ou Artes. Isso para não falar que, em muitos casos, são profissionais de outras áreas que assumem os “estudos amazônicos”, sim, com letra minúscula, pois, há uma ideia muito presente de que essa área é “fácil”. É “matéria decorativa”.

O trabalho interdisciplinar e contextualizado do currículo não foi contemplado na organização curricular das escolas, nas

quais os sujeitos entrevistados trabalham, mas, prevaleceram a ênfase “conteudista” e o justo arranjo da carga horária docente, evitando-se perdas salariais. Dessa maneira, as reais necessidades apontadas para a integração da disciplina Estudos Amazônicos com o contexto social, mais uma vez, não foram contempladas, atribuindo-se à Parte Diversificada uma visão existencialista, que propõe a diversidade e a relação com o contexto.

Outras questões surgiram ao longo da construção desta pesquisa, tais como: Qual o nível de aprendizagem em Estudos Amazônicos dos alunos da rede pública do município de Marabá/PA? Há inter-relação(ões) entre o nível de aprendizagem dos alunos e a formação do professor da disciplina Estudos Amazônicos na rede pública do município de Marabá/PA? Qual(is)?

Esta pesquisa e as questões que surgiram podem contribuir para que a disciplina de Estudos Amazônicos exerça sua real função no âmbito educacional.

NOTAS EXPLICATIVAS

- 1 Segundo Piletti (1994), a disciplina é um conjunto sistemático e especializado de conhecimentos, resultante da evolução cultural da humanidade.
- 2 Segundo Piletti (1994), matéria é todo o conjunto de conhecimentos, entretanto esses conhecimentos podem ser apresentados de diversas formas.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D.V. A disciplina intitulada estudos amazônicos constituindo-se como mais um espaço para o conhecimento geográfico em sala de aula. In: ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 14, 2013, Lima. Anales del XIV EGAL. Lima: Unión Geográfica Internacional, 2013.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo; tradução FIGUEIRA, Vinicius. 3. ed. Porto

ALEGRE: Artmed, 2006.

BORTONI-RICARDO, S.M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (2002). Resolução CNE/CP no 1/2002, de 18 de fevereiro. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

_____. Ministério da Educação e Cultura. (2001). Parecer CNE/CP no 492/2001, de 03 de abril. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, Filosofia, Geografia, Serviço Social, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9394. Brasília; MEC, 1996.

FREIRE, P. A educação na cidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, I. F. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995a.

GOODSON, I. F. História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da educação. In: Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995b (p. 116-140).

ISTSCHUK, M. E.; ROSSO, A. J. Parte diversificada do currículo: análise das propostas para a Física nos Campos Gerais. In: V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005, Bauru. V ENPEC - Caderno de Resumos. Bauru: ABRAPEC, 2005. v. 05. p. 412-412.

LEFFA, J.V Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

PARÁ. Secretaria Executiva de Educação. Proposta curricular 2003: ensino médio/ Secretaria Executiva de Educação. Belém: SEDUC, 2003.

PILLETTI, N. História da Educação no Brasil. 4.ed.São Paulo: Ática,1994.

PONTUSCHKA, N.M.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N.H. Para ensinar e aprender Geografia. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

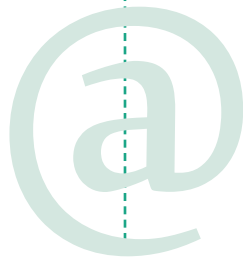
**PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ.**

Resolução Número 01 de 20 de fevereiro de 2003. Marabá/PA: Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Conselho Municipal de Educação, 2003.

_____. Proposta Curricular: Os múltiplos olhares sobre os caminhos da aprendizagem. Marabá/PA: Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Diretoria de Ensino. Ensino Fundamental, 2006.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds). Handbook of qualitative research. London: Sage, 1994, p. 516-529.

SILVA, M.I.N. Uma análise sobre a inserção dos conteúdos de Estudos Amazônicos no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do estado do Pará. 2014. 21f. Monografia (Licenciatura em História) - Faculdade Integrada Brasil Amazônia, Belém, 2014.

**(FOOTNOTES)**

- 1 Universidade Vale do Acaraú
- 2 Faculdade Integrada Brasil Amazônia
- 3 Universidade Federal do Pará
- 4 Universidade Federal do Tocantins



O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

THE CHALLENGE OF CONTINUOUS FORMATION FOR THE CONSTRUCTION OF AN INCLUDING ENVIRONMENT AT THE AMAPA AMAZON

TATIANE NUNES VALENTE¹

RESUMO

Esta pesquisa intitulada “O desafio da formação continuada para a construção de um ambiente inclusivo na Amazônia Amapaense” teve como objeto de estudo a formação docente para uma prática inclusiva e como objetivo identificar os desafios da inclusão escolar a partir da prática pedagógica do professor e o papel da formação continuada para um ambiente inclusivo na Amazônia Amapaense. O referencial teórico adotou os autores: Glat; Fontes; Pletsch (2006); Werneck (2000) e Daniela Alonso (2011); Almeida (2010); Canto (2007); Canário (1996) e Miranda (2011). O estudo consiste em uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola ribeirinha de ensino fundamental no Estado do Amapá, em maio de 2015. Para a coleta dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada com 5 professores do ensino regular, 1 professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a coordenadora pedagógica, assim como a observação da prática da professora especializada e do professor que ensina os alunos com deficiência. Os resultados apontam que não existe um plano de formação continuada, nem ações por parte da instituição escolar em relação à inclusão, porém a professora do AEE assumiu essa responsabilidade na escola, em que a inclusão desses alunos está se efetivando por meio de uma parceria com os professores do ensino regular, no planejamento, discussão e tomada de decisões; o conteúdo abordado é adaptado de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos, e as estratégias de ensino evidenciam suas potencialidades. Concluiu-se que os professores desempenham um trabalho com responsabilidade e competência, mesmo sem uma formação continuada por parte do poder público e sem o apoio da comunidade para aceitar e respeitar os alunos com deficiência, a professora do AEE, ao assumir a formação, construiu um ambiente inclusivo, que considera as peculiaridades da Região Norte e o modo de vida próprio à diversidade da Amazônia Amapaense.

Palavras-chave: Formação continuada • Inclusão escolar • Educação Ribeirinha

ABSTRACT

This survey named “The challenge of continuous formation for the construction of an inclusive environment at the Amapa Amazon” had as study object the docent formation for an inclusive practice and how to identify the challenges of scholar inclusion from the teacher pedagogic practice and the role of the continuous formation for an including environment at the Amapa Amazon. The theoretical references was based on the following authors: Glat; Fontes; Pletsch (2006); Werneck (2000) and Daniela Alonso (2011); Almeida (2010); Canto (2007); Canário (1996) and Miranda (2011). The study consists of a qualitative survey held in an elementary riverside school at the Brazilian state of Amapa

¹ Graduada em Pedagogia – Universidade do Estado do Amapá. Especialista em práticas pedagógicas para pessoas com deficiências – Faculdade Atual. Mestranda em Educação: formação de formadores – PUC-SP.



in May 2015. For the data collection a semistructured interview was held with 5 teachers, 1 specialized teacher and the pedagogic coordinator, as well as a practical observation of the specialized teacher as well as the teacher who deals with students who show any level of deficit. The results show that there is no institutional continuous formation plan related to inclusion, but the specialized teacher took responsibility at the school, in which the inclusion of these students has been happening due to a partnership with regular teachers in terms of planning, discussion and decision making; the addressed content is adapted in accordance with the students' needs and difficulties and the teaching strategies show their potentialities. One can conclude that teachers do their job with responsibility and competence, even without a continuous formation sponsored by the government and without the community support to accept and respect the students with deficit, the specialized teacher when assuming the formation built an inclusive environment that takes in consideration the singularities of the Northern region and the particular way of life seen in the diversity environment of the Amapa Amazon.

Key words: Continuous formation • Scholar inclusion • Riverside education.

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre as pesquisas na educação, pode-se dizer que muitos estudos já foram realizados, porém existem ainda algumas lacunas que precisam ser investigadas, pois, quando se aborda a inclusão, lembra-se muito das escolas urbanas, e a educação do campo fica esquecida, especificamente a educação em escolas ribeirinhas, principalmente as que se encontram na Amazônia Amapaense. Este estudo tem grande relevância, pois, de acordo com o censo do IBGE de 2010, existem mais de 45 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, o que significa que um quarto da população tem alguma deficiência. Destas, mais de 2 milhões estão em idade escolar, mas apenas 30% estão matriculadas. Lembrando que somente a matrícula não configura inclusão escolar, é necessário que esses alunos estejam se comunicando, participando de todas as atividades e, principalmente, aprendendo, que é a função primordial da escola.

Sabe-se que a inclusão é um processo que perdura por mais de quinze anos e, como processo não se ensina, vive-se, cada escola vai passar por uma experiência inclusiva de modo e tempo distintos. Isso

depende do interesse dos envolvidos, da realidade da escola, das necessidades dos alunos, da formação dos professores para reverem sua prática no intuito de criar um ambiente inclusivo, do investimento em materiais didáticos, mobiliários e estrutura física. Tais quesitos são importantes para a inclusão se consolidar.

Em relação à formação continuada para a educação inclusiva, os professores na Amazônia Amapaense precisam de conhecimentos mais aprofundados, que os possibilitem a discutir, refletir e rever suas práticas a favor da diversidade, porém não cabe importar o modelo de formação das grandes metrópoles, mas uma formação que leve em consideração as riquezas culturais, religiosas, econômicas e sociais, que caracterizam os povos, que constroem e reconstroem essa região. Toda essa gama de conhecimento precisa ser respeitada, pois pouco se conhece dessas comunidades, bem como de sua diversidade; pelo fato de não viverem uma vida urbana, não podemos simplesmente reproduzir um paradigma urbano cêntrico, sem levar em consideração suas especificidades amazônicas e suas necessidades educacionais na perspectiva de uma escola inclusiva.



REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico adotado teve como pressupostos os autores que discutem a educação especial e a educação inclusiva no Brasil: Glat; Fontes; Pletsch (2006); Werneck (2000); Pletsch e Fontes (2006) e Daniela Alonso (2011); também autores que abordam a educação ribeirinha na Amazônia: Almeida (2010), Canto (2007) e teóricos que fazem importantes reflexões sobre formação continuada, como Canário (1996) e Miranda (2011).

OBJETIVOS

A pesquisa teve como objetivo geral identificar os desafios da inclusão escolar a partir da prática pedagógica do professor e o papel da formação continuada para um ambiente inclusivo na Amazônia Amapaense. E, como específicos, identificar se a estrutura física e pedagógica da escola viabiliza o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais; observar se o currículo e as metodologias dos professores estão voltados para uma prática inclusiva e se estão relacionados com o aspecto sócio e cultural da comunidade ribeirinha na qual a escola está localizada e analisar se na formação continuada dos professores são discutidas questões relacionadas à inclusão escolar e à educação ribeirinha na Amazônia.

METODOLOGIA

Levando em consideração o interesse por esse campo de estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso na escola ribeirinha Foz do Rio Vila Nova em maio de 2015. Segundo Severino (2007, p. 116), “a pesquisa qualitativa é aquela em que se estrutura pela subjetividade resgatando outras vivências da vida humana”. O estudo de caso, segundo

Lüdke e André (1986, p. 17), é:

Sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. [...] O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venha a ficar evidente certas semelhanças com outros casos ou situações.

A escola campo de pesquisa está situada no Distrito de Anauerapucu, município de Santana, Estado do Amapá. A referida instituição foi escolhida por ser uma escola ribeirinha que atende alunos especiais e por ter uma sala de recursos multifuncional com uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desse modo, partiu-se da seguinte questão-problema: A formação continuada está proporcionando um ambiente propício para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, levando em consideração a realidade do meio ribeirinho?

Para coletar os dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores da sala de aula regular, a professora do AEE e a coordenadora pedagógica da escola, assim como a observação da estrutura da escola e da prática dos professores que atuam diretamente com os alunos que apresentam alguma deficiência. A entrevista semiestruturada, de acordo com Laville e Dione (2000), é concebida como uma série de perguntas, feitas verbalmente, em uma ordem prevista, mas na qual o pesquisador pode acrescentar perguntas de esclarecimento às questões fundamentais. Para preservar o anonimato dos sujeitos entrevistados, foram utilizados nomes fictícios.

Também foi realizada a observação da prática pedagógica do professor da turma



na qual estuda o aluno especial. A observação, como assinala Triviños (1987), permite que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, à medida que o observador acompanha, *in loco*, as experiências diárias dos sujeitos, por tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Os dados coletados foram analisados a partir do referencial teórico adotado, tendo como pressupostos os autores que discutem formação continuada e educação especial a partir de uma perspectiva inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

Durante o estudo bibliográfico foi possível perceber que a humanidade sempre teve reações variadas em relação às diferenças e, conseqüentemente, às pessoas que apresentavam alguma deficiência; de acordo com Veloso e Maia (2013) passaram-se 5 mil anos cometendo-se absurdos, entre eles, o extermínio (durou 3.500 anos), omissão (12 séc.), segregação (3 séc.), assistencialismo (170 anos), integração (30 anos) e atualmente estamos vivendo a educação inclusiva, que é pautada em um ideal que surgiu em 1994 na Declaração de Salamanca, criada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, mas que se consolidou legalmente em alguns países somente seis anos depois. A educação inclusiva há quinze anos é uma perspectiva da educação brasileira, segundo Glat, Fontes e Pletsch (2006).

A inclusão escolar deve ser ancorada em três aspectos inter-relacionados: a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço de socialização e aprendizagem; a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual

não depende apenas de estímulos de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão escolar.

Na realidade Brasileira a educação inclusiva é um ideal que está estabelecido, regulamentado e normatizado por legislação oficial, mas que tem muitas dificuldades para se solidificar. O que se vê são algumas escolas recebendo uma grande quantidade de alunos com deficiências distintas e ao mesmo tempo aprendendo com dúvidas, erros e acertos, ou seja, com pouco conhecimento específico sobre as necessidades de alunos especiais.

Werneck (2000, p.62) faz uma analogia interessante dessa realidade quando compara o professor com um maestro ao enfrentar as dificuldades de sua profissão: "Como vai reger sem partitura uma orquestra desafinada, nem sempre a sensibilidade do maestro, quer dizer, do professor, foi trabalhada para captar essa harmonia arrojada, mas sua responsabilidade é fundamental para a inclusão". É exatamente assim que o professor se sente, quando não tem os conhecimentos, os recursos indispensáveis e não sabe as estratégias que devem ser utilizadas e como adaptar o currículo, para que esse aluno possa realmente aprender, ou seja, fazer cumprir a lei (Constituição Federal de 1988), educação de qualidade para todos.

Pode-se afirmar que o primeiro passo, a seguir, em uma perspectiva de educação inclusiva, seria realmente entender: O que é inclusão? O que caracteriza uma prática inclusiva? Como a escola deve se organizar para essa nova concepção de desenvolvimento humano de respeito às diferenças? Como tornar a escola um



ambiente inclusivo? De quem é essa responsabilidade? Em que contexto acontece a formação para a inclusão na escola ribeirinha? Essas perguntas serão discutidas ao longo do texto, de acordo com a ordem apresentada.

Autores como Pletsch e Fontes (2006) afirmam que incluir alunos com necessidades educativas especiais não se justifica apenas em matricular esse aluno em uma escola de ensino regular, mas é necessário que os professores promovam a participação, comunicação e o aprendizado e, para atingir essa meta de uma escola inclusiva, se faz imprescindível conhecer suas necessidades educativas para preparar um ambiente inclusivo propício ao seu desenvolvimento, que também leve em consideração suas potencialidades.

Neste estudo abordou-se a inclusão em uma escola ribeirinha, que está situada dentro do contexto da Região Norte, na Amazônia Amapaense, onde a diversidade é a principal característica da região Amazônica. Tal heterogeneidade é explicada por Almeida (2010, p 23) ao afirmar que:

[...] este vasto território é habitado por caboclos, garimpeiros, posseiros, ribeirinhos, quilombolas, povos indígenas, pescadores, coletores, agricultores rurais, colonos, imigrantes, atingidos por barragens, dentre outros povos que (re)constróem o espaço amazônico.

Podem ser consideradas como ribeirinhas as pessoas que habitam as margens dos rios, dele tirando seu sustento e tendo uma relação dinâmica com a natureza. De acordo com Canto (2007, p. 18) os ribeirinhos “vivem do extrativismo, principalmente do fruto do açazeiro, da pesca, da diversificação da produção em que ocorre a contribuição da agricultura, criação de gado, pesca e a cultura de autoconsumo e

auto-sobrevivência”.

A escola Foz do Rio Vila Nova é considerada ribeirinha, porque a comunidade na qual está localizada reproduz de maneira simples uma relação de dependência com a natureza, retirando dela o açai e o peixe para sua sobrevivência. Utiliza o rio como via de transporte para a cidade, para a comercialização de produtos e também para o acesso à escola. As suas águas servem para o consumo, higiene pessoal e uso doméstico. O rio e a mata também são habitat dos seres encantados, que são temidos e respeitados por eles.

Esses costumes são necessários à sua sobrevivência, são saberes passados de geração a geração, que devem ser respeitados e dialogados na escola, para que o professor evidencie sua importância, contextualizando-os com os novos conhecimentos adquiridos no currículo escolar. Os instrumentos legais utilizados na escola são elaborados para atender às necessidades das escolas urbanas, que não têm as mesmas especificidades de uma escola ribeirinha. No entanto, a escola desenvolve projetos pedagógicos nos quais a realidade ribeirinha é evidenciada e respeitada de certa forma, de acordo com a coordenadora pedagógica Ilza, que afirma:

O projeto sustentabilidade em que os alunos cuidam da horta escolar, que eles conhecem muito bem por já fazer parte do seu dia a dia. Também o projeto desfile fluvial que acontece em 7 de setembro, em que em vez de desfilar em ruas (não existe na realidade ribeirinha) eles desfilam em barcos, catraias, rabeta, voadeira e lanchas e toda a comunidade participa.

Como observado, de acordo com o comentário da coordenadora pedagógica, a escola evidencia os saberes populares e as características da realidade em que vivem, tentando adaptar o que estabelece a



proposta curricular do meio ribeirinho.

Na Amazônia, as escolas, na maioria, são organizadas em multianos (conhecidas antes como multisseriadas), onde um único professor ensina para dois ou mais anos ao mesmo tempo (em quatro horas/aulas diárias), no mesmo espaço físico (sala de aula), realidade encontrada na escola Foz do Rio Vila Nova.

Essa forma de organização se dá por diversos fatores, como falta de espaço físico na escola, poucos alunos matriculados e insuficiência de docentes com nível superior dispostos a dar aula em uma escola ribeirinha. Esses motivos foram encontrados na escola pesquisada, onde existem duas turmas multianos.

Em relação aos entrevistados, a professora Tecia realiza o Atendimento Educacional Especializado aos dois alunos com necessidades educativas especiais. Apesar de a professora ter apenas 6 anos de experiência na educação, é a única que tem especialização e está cursando o mestrado que, segundo ela, está auxiliando muito no desenvolvimento do seu trabalho.

O professor Denis é o único da escola que este ano tem, em sua sala, alunos com necessidades educativas especiais; por esse motivo, a análise será feita a partir da prática desse professor, devido ao processo de inclusão efetivar-se na sala de ensino regular. A escola atende dois alunos, mas somente um tem laudo e, de acordo com o diagnóstico médico, apresenta Deficiência Intelectual (DI). Para conhecer melhor quais as características dessa deficiência, a psicopedagoga especialista em Inclusão, Daniela Alonso, explica:

Pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva costumam apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender

ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras e realizar atividades cotidianas (ações de autocuidado). A capacidade de argumentação desses alunos também pode ser afetada e precisa ser devidamente estimulada para facilitar o processo de inclusão e fazer com que a pessoa adquira independência em suas relações com o mundo. (ALONSO, 2011, p. 9)

Essas características e outras foram encontradas no aluno com necessidades educativas especiais atendidas pela escola. Para entender melhor que estratégias demanda essa deficiência, Alonso (2011, p.9) continua a relatar sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual dizendo que:

A deficiência intelectual exige estratégias diferenciadas por parte do professor, diversificando os modos de exposição nas aulas, relacionando os conteúdos curriculares a situações do cotidiano, o melhor caminho para se trabalhar, no entanto, é identificar as competências e habilidades que a criança tem.

O professor Denis informou que durante sua formação inicial, enquanto docente, nenhuma disciplina abordou o assunto inclusão, nem participou de projetos relacionados ao tema; mas está disposto a conhecer esse processo inclusivo e principalmente quer desenvolver um bom trabalho, apesar de ser um professor com 19 anos de experiência, procura tirar suas dúvidas e planeja a partir da necessidade do aluno e isso demonstra que suas atitudes são propícias a um ambiente inclusivo, pois:

A necessidade do aluno requer um atendimento diferenciado, ele faz com que eu me prepare, apesar de não ter tido essa formação, eu procuro ajudá-lo a superar suas dificuldades, apesar dele ter um ritmo mais lento, procuro trabalhar de acordo com a realidade dele. (Prof. Denis)



Apesar de o professor admitir ausência de formação inicial em relação à inclusão e demonstrar preocupação, pode-se observar que tal carência está sendo suprida no dia a dia, com o apoio da professora do AEE, quando a procura para tirar dúvidas, além de desenvolver um trabalho em equipe, e também ao demonstrar-se disposto a participar realmente desse processo, conhecendo melhor o aluno, observando suas dificuldades e querendo melhorar como profissional para possibilitar seu desenvolvimento e de seu aluno. Segundo a coordenadora:

É muito bonito ver a parceria do professor Denis e da professora Tecia, eles planejam juntos, pensam nas melhores estratégias para desenvolver as atividades. Como professora do AEE ela dá todo o apoio para ele. Estou aprendendo muito com essa relação profissional deles dois. (Coordenadora pedagógica Ilza)

De acordo com os Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (p. 22): o professor de AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades. [...] A educação do campo deve assegurar que os recursos e serviços sejam construídos com base nas diferenças socioculturais.

Na escola Foz do Rio Vila Nova, a professora Tecia é a responsável em realizar essa missão mencionada acima, e que desempenha com muita eficiência, ela é quem faz o trabalho de esclarecer as dúvidas dos professores da escola em relação ao processo inclusivo, e trabalha junto com o professor Denis. Durante a observação na pesquisa ficou evidente que eles desenvolvem um trabalho com muita competência, que está surtindo resultados positivos

na construção de um ambiente inclusivo e fez com que os demais professores abraçassem e acreditassem nessa causa.

A professora do AEE aos poucos assumiu essa missão na formação continuada em relação ao processo inclusivo, em que busca, junto com os professores, discutir e refletir sobre os problemas que envolvem a inclusão escolar a partir do contexto em que estão inseridos. Essa formação está centrada na escola e de acordo com os problemas relatados pelos professores e segundo a realidade institucional. Esse processo de formação continuada é bem visto e defendido por Rui Canário ao afirmar que:

A escola é habitualmente pensada como sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem sua profissão*. (CANÁRIO 1996, p.09)

O autor continua reafirmando que se desenvolver profissionalmente a partir dos problemas reais da escola, não deixa de ser uma formação continuada *in loco*, porém isso não deve ser confundido ou levado tão à risca como o único lugar em que se possa realizar.

Apesar de o trabalho realizado pelos professores da escola, sob a orientação e apoio da professora do AEE, estar repleto de boa vontade e verdadeiras intenções para melhorar a prática inclusiva, não é o bastante, é necessário também que os professores do ensino regular busquem outros meios para dar continuidade na formação continuada.

Existe ainda uma formação continuada que é realizada por técnicos da prefeitura e acontece uma vez no ano, se a escola solicitar. Além de ser descontextualizada,



é realizada em Santana (segunda maior cidade do estado) e não na comunidade, prevalecendo uma formação de interesses urbanos, que não abrange a realidade ribeirinha, tornando-se descontextualizada e não passando de uma capacitação individual e isolada. Canário (1996, p.16) aborda essa ineficácia ao afirmar:

Esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua "ineficácia", decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação. De fato, se aceitarmos a inexistência de uma conexão direta e linear entre o sistema de formação e o sistema de exercício profissional, o contexto de trabalho (no caso, o estabelecimento de ensino) passa a ser o lugar decisivo onde as competências escolares ajudam a produzir as competências profissionais.

Essa análise da situação em que a formação continuada é concebida causa uma angústia não somente nos professores, mas também em pesquisadores e em outros que lutam para que a educação inclusiva se efetive realmente. Essa foi também uma ideia defendida por Theresinha Miranda ao afirmar que:

Para uma escola inclusiva, é preciso pensar com o outro, é preciso um constante e longo processo de reflexão-ação crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores. (MIRANDA, 2011, p.129)

Na verdade, a formação continuada é um processo contínuo e inacabado, que deve acompanhar as mudanças educacionais e acontecer na situação de trabalho, através de discussões, reflexões e reavaliação da prática pedagógica, além de estar condizente com a perspectiva de educação inclusiva.

O que se pôde perceber foi a ausência de programas ou planos de formação continuada para a educação inclusiva, por parte dos órgãos competentes, além de ser muito cômodo para a coordenação se ausentar de qualquer ação, alegando não ter conhecimentos a respeito do processo de inclusão escolar, sem ao menos buscar também se capacitar para acompanhar esse processo de inclusão e igualmente colaborar na formação continuada dos professores.

Em relação à entrevista feita aos demais professores, ao serem questionados se acreditavam que a inclusão poderia dar certo, 100% dos entrevistados responderam que sim e, ao descreverem o trabalho pedagógico em relação ao processo inclusivo de sua escola, este é visto de maneira positiva: como um trabalho árduo, feito com responsabilidade, em conjunto, em prol do aluno para uma educação eficaz e reconhecem a importância do trabalho do professor Denis e da professora Tecia, que afirma:

Me identifico muito com este trabalho, dando preferência ao método lúdico, desenvolvo junto com o aluno jogos e atividades para trabalhar, por exemplo, matemática, eu começo no quadro, mas explico com o material dourado, faço-o entender brincando, ele compreende e responde, representando quantidade com o material concreto (Professora do AEE Tecia)

A professora também menciona uma das dificuldades enfrentadas, que conseguiu superar com muito esforço e dedicação; no início era um trabalho solitário, mas quando o governo federal criou a sala de recursos multifuncionais e equipou-a com materiais próprios para auxiliar no processo de inclusão, o desenvolvimento do trabalho e os resultados melhoraram. A professora explica:



Quando cheguei na escola, não havia material pedagógico, para trabalhar com aluno especial, eu criei os materiais e os jogos, construí junto com o aluno, assim ele aprendia mais, pegamos figuras de revistas que ele escolheu, a gente cortava e montava um quebra-cabeça, também com copinho de iogurte, caixa de leite, tampa de garrafa, montávamos joguinhos para trabalhar quantidade. Agora, com o recurso que chegou do MEC, temos computador, livros, historinhas, jogos, materiais diversos, estamos bem 'supridos'. (Professora Tecia)

Essa é uma prova de que a sala de recursos multifuncionais, junto com um professor do AEE comprometido com seu trabalho, pode ajudar muito no desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, para o resultado positivo do processo inclusivo, que exige que o aluno tenha suas necessidades atendidas e principalmente construa o conhecimento em um ambiente condizente com a perspectiva inclusiva. Nesse sentido, Alonso (2011, p. 4) explica que "É preciso redimensionar o conteúdo com relação às formas de exposição, flexibilizar o tempo para a realização das atividades, usar estratégias diversificadas e mostrar exemplos concretos para ilustrar ideias mais complexas".

Quanto ao saber popular local, a professora informou que sempre inicia a explicação do assunto a partir do que os alunos sabem ou que é de seu interesse para dar continuidade ao novo conhecimento; faz mais sentido para eles. Discutem sobre a linguagem local, o trabalho na floresta. Os alunos também ensinam muito para a professora os seus conhecimentos empíricos que são necessários para quem vive em um contexto ribeirinho; ela explica:

Os alunos e a comunidade acrescentaram muito ao meu saber, aprendi sobre algumas doenças, eles me ensinaram remédios e cuidados que devem ser tomados.

Existe um carapanã de quarenta dias, que eu desconhecia. A comunidade acredita em cobra grande, mãe do mato, festa de santo, pedir licença para entrar na mata, esses mitos locais, é a cultura deles e tem que ser respeitado e quando possível acrescentar esses saberes no conteúdo. Por exemplo, na disciplina ciências, vamos falar de água, então falamos a importância de cuidar do rio e da floresta, não poluir e preservar. (Professora Tecia)

A professora relata também a falta de planejamento, por parte do governo federal, que envia materiais para outros tipos de deficiência, enquanto a escola precisa de recursos diferentes do que é mandado. Acrescenta, ainda, o fato de não serem ouvidos no momento da escolha ou envio de materiais, para serem trabalhados de acordo com as necessidades dos alunos.

Ao perguntar sobre o papel da família do aluno especial, em relação ao processo de inclusão, foi relatado que as famílias às vezes mais atrapalham que ajudam, porque não assumem algumas responsabilidades que só cabem a elas, e que, de alguma forma, acabam prejudicando o processo de desenvolvimento e a aprendizagem, tais como ter que levar o aluno especial para fazer exame de vista e outros. "Um dos alunos precisa de óculos, tem problema para copiar do quadro e enxergar, mas a família diz que é só uma coceira no olho e não faz nada" (Professora Tecia).

Pelo baixo poder aquisitivo das famílias dos alunos, os pais não têm condições financeiras de comprar material escolar, e por não serem alfabetizados, não conseguem ajudar a resolver as tarefas escolares que seus filhos levam para casa. Para a escola é até compreensível, mas a participação da família é importante nesse processo, "eles precisam realmente acreditar e colaborar para que a inclusão possa dar



certo, é um trabalho em equipe, a escola está fazendo sua parte". (Coordenadora pedagógica Ilza)

Em relação às famílias dos alunos sem deficiência, quase todos os entrevistados afirmaram que uma das barreiras é a maneira como eles tratam e acabam ensinando aos seus filhos a ter atitudes de preconceito que acabam excluindo o aluno; assim é necessário melhorar a concepção das famílias em relação ao aluno especial. A respeito do comportamento das famílias e dos demais alunos a coordenadora afirma:

Uma das maiores dificuldades da escola é a família, que passa uma ideia errada para a criança, que ele é doente, que não pode ficar perto, tentamos desconstruir aos poucos essa concepção errada, que apesar de não quisermos afirmar acaba sendo uma forma de preconceito. (Coordenadora Ilza)

Ao tratar sobre a inclusão e qual o caminho a seguir para conquistar esse ideal na escola Foz do Rio Vila Nova, as respostas foram voltadas para as atitudes da comunidade, eles acreditam que enquanto não mudar a consciência das famílias, seu comportamento e de seus filhos em relação ao aluno com deficiência, esse trabalho não avançará tanto quanto, pois a inclusão não depende só da escola, mas é preciso que todos participem, é responsabilidade da sociedade também. Como desabafou a professora:

Acredito que a inclusão pode dar certo, porque estamos lutando para isso, estudando muito, correndo atrás, fazendo a nossa parte, mas o êxito depende da sociedade em geral. A minha angústia é a falta de respeito e o preconceito. Desejo que a sociedade possa olhar o ser humano como ele é, sem achar que ele é diferente, sem julgar e ver como ele é igual. (Professora Tecia)

O melhor argumento para esse problema ainda é usar a lei, e tentar explicar

para os pais que é um direito do aluno com necessidades educativas especiais aprender junto com os demais alunos. Tudo que é novo sempre assusta, da mesma forma que as mudanças causam certas resistências, mas que devem ser discutidas, a partir da argumentação daqueles que resistem, buscando causar uma reflexão dos que não aceitam esse processo.

Essa barreira causada pela falta de conhecimento é uma dificuldade, que precisa ser transposta a partir de esclarecimentos e diálogo na escola, com toda a comunidade escolar, através de cursos, oficinas, debates, palestras, seminários e ações que melhorem seu pensamento e atitudes em relação ao aluno especial. Cabe à escola essa missão. Segundo Santos (1999, p.05), para a relação escola x família dar certo depende:

No que cabe às relações entre família e escola, torna-se imperativo assumir um compromisso com a reciprocidade. De um lado, a família, com sua vivência e sabedoria prática a respeito de seus filhos. De outro, a escola com sua convivência e sabedoria não menos prática a respeito de seus alunos. Dito de outra forma: cabe às duas instituições mais básicas das sociedades o movimento de aproximação num plano mais horizontal, de distribuição mais igualitária e de responsabilidades.

Werneck (2000, p. 55) discorre sobre a importância do convívio inclusivo, "Quanto mais a criança interage espontaneamente com situações diferenciadas, mais ela adquirirá o genuíno conhecimento, fica fácil entender que a segregação não é prejudicial apenas para o aluno com deficiência, a segregação prejudica a todos". A inclusão permite que os alunos tenham oportunidades de conhecer e vivenciar a existência humana com todas as suas dimensões, com os desafios e superações que fazem parte da vida e acrescentam a



suas experiências e conseqüentemente a sua formação, tornando-os mais humanos.

E o que falta para vencer essa barreira é a família e a escola se aproximarem de maneira harmônica e compromissada, promovendo encontros de formação, onde a instituição deve organizar um momento de conversa para ouvir a comunidade e explicar a importância e o objetivo de promover a inclusão, e que o convívio entre os alunos “com deficiência” e “sem deficiência” beneficia ambos os lados. Para, inclusive, se alcançar o sucesso que se almeja, depende da realização dessas ações, causando uma reflexão para que todos os envolvidos possam respeitar e principalmente assumir esse compromisso com a educação inclusiva.

CONCLUSÕES

Antes de apresentar as considerações finais desta pesquisa, faz-se necessário descrever, inicialmente, a ansiedade em conhecer o lugar que criou uma expectativa cheia de ideias ilusórias, que foram substituídas imediatamente ao se conhecer a realidade da escola ribeirinha Foz do Rio Vila Nova.

Não há como deixar de mencionar o primeiro contato com a escola, que causou um sentimento de “medo”: ao olhar ao redor, o cenário era somente de águas turvas do rio e árvores para todos os lados e também o fato de a casa mais próxima estar a quilômetros de distância, além do único meio de locomoção existente (catraia) que transporta funcionários e alunos não ficar à disposição da escola e, ainda, o isolamento e a ausência de sinal (operadora de telefone) para se comunicar com a cidade no caso de uma emergência; tudo isso provocou insegurança e uma sensação de abandono.

Essa primeira impressão deixou bem claro o quanto é difícil tal adaptação, que

passou a ser o primeiro desafio da pesquisa, acostumar-se a viver sem os meios de comunicação como telefone e internet, além de supermercados, carro, lojas, restaurante, enfim, todas as facilidades da realidade urbana. Exige-se um estilo de vida necessário para viver em uma comunidade ribeirinha, a qual conseqüentemente influencia a escola por estar localizada nessa realidade e também exigir que os professores acompanhem essa cultura, construindo uma nova identidade correspondente a esse meio, que é bem diferente do encontrado na cidade.

Este estudo deixou claro que, apesar de não existir um plano de formação continuada nem ações por parte da instituição escolar em relação à inclusão, a professora do AEE assumiu essa responsabilidade na escola, onde a inclusão escolar está se efetivando por meio de parceria entre os professores do ensino regular e a professora do AEE, através de planejamento, discussão e tomada de decisões, em que o conteúdo abordado é adaptado de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos, construindo, assim, um ambiente propício ao processo inclusivo.

A formação *in loco* realizada pela professora do AEE resulta em estratégias de ensino que evidenciam as potencialidades dos alunos com necessidades educativas especiais, e os professores buscam desempenhar um trabalho com responsabilidade e competência, mesmo sem uma política de formação continuada por parte do poder público.

O estudo também demonstrou que é um desafio promover a inclusão em escolas ribeirinhas, devido às barreiras conceituais dificultarem esse processo de se consolidar plenamente, encontradas na falta de conhecimento da comunidade escolar, ou seja, na falta de apoio nos problemas conseqüentes da deficiência, pois os pais não se responsabilizam por seu filho quanto à ajuda nas



atividades escolares ou levá-lo para fazer os exames necessários à sua saúde.

As barreiras também estão presentes na maneira como as famílias dos alunos sem deficiência educam seus filhos a serem preconceituosos, agindo com discriminação e desrespeito em relação ao aluno especial. O que foi elencado durante a entrevista como um “desafio” a ser alcançado seria vencer a resistência da comunidade em não querer mudar seu pensamento e atitude de desrespeito ao aluno especial, um trabalho que exige um planejamento de formação para a comunidade, a fim de que entendam o que é educação inclusiva, qual sua importância e quais benefícios pode trazer para todos na escola.

Defende-se a tese de que os alunos especiais devem estar juntos com outras crianças, tendo todos os seus direitos atendidos, a prática contrária seria retrocesso na lei e na história da educação especial. Ao se lembrar a época em que eram exterminados, humilhados, sem terem direito algum, pode-se dizer que foi um avanço, como se fosse derrubada uma grande e grossa muralha cheia de concepções erradas; mas hoje existe um leve véu, ainda que resistente, impedindo que se avance com as metas da

inclusão, como uma pequena barreira a ser transposta, mas é um véu de preconceito, discriminação ou falta de conhecimento, sendo necessário que se construa uma consciência de respeito às diferenças.

Na verdade, a ausência do respeito encontra-se até mesmo entre os estudiosos da inclusão quando, em palestras, debates ou decisões a serem tomadas a respeito dos deficientes, sempre há pessoas “sem deficiência alguma” discutindo o tema. Parece que as pessoas ditas “normais” estão sempre decidindo pelos deficientes o que é melhor para eles. Acredita-se que as pessoas especiais devem estar presentes não só como ouvintes, mas como agentes que possam estar envolvidos nas discussões e decisões sobre uma escola que esteja realmente comprometida com a inclusão, que é um processo que depende de um trabalho extenso de formação continuada em que cada escola vai viver de forma diferente, tentando encontrar o melhor caminho para fazer com que todos participem do processo de educação inclusiva e compreendam que a diversidade é positiva, levando a ideia de que devemos buscar a “igualdade” ou o respeito mesmo na diferença para a construção de um ambiente realmente inclusivo.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edielso M. M de. *Educação Ribeirinha na Amazônia*. São Leopoldo/RS: Oikos, 2010.

ALONSO, Daniela: *O que é deficiência intelectual*. Revista Nova escola. Texto de: Ricardo Ampudia, publicado em agosto de 2011. <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/deficiencia-intelectual-inclusao-636414.shtml>.

BRASIL. Ministério da educação. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso: 19 de fev. 2014.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Políticos Legais da Educação Especial: Na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da educação*: Revista do programa de estudo pós-graduados PUC-SP.-n.6-São Paulo: EDUC,1996.

CANTO, O. do. *Várzea e varzeiros: a vida de um lugar no Baixo Amazonas*. Belém: MPEG, 2007.

GLAT, R.; **FONTES**, R. de S.; **PLETSCH**, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Revista Inclusão Social*, Duque de Caxias/RJ, n. 6, p. 13-33, nov 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 mar 2015.

LAVILLE, Christian; **DIONE**, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUDKE, Menga, **ANDRÉ**, Marli E. D. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. *Professores e educação especial formação em foco*/ organização: Katia Regina Moreno Caiado, Denise Meyrelles de Jesus e Claudio Roberto Baptista. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. 2v.

PLETSCH, Márcia. D.; **FONTES**, Rejane. de S. *A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: diretrizes, práticas e resultados de uma experiência brasileira*. *Revista Educar Jalisco*. México, n. 37, p. 87-97, 2006.

SANTOS, Monica Pereira dos. *A inclusão e as relações entre a família e a escola*. Espaço Técnico do INES, no. 11, jun/99, p. 40-43. Artigo publicado disponível em <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/A%20Inclusao%20nas%20Relacoes%20entre%20a%20Familia%20e%20a%20Escola.pdf>>. acesso em: 30/03/2015

SEVERINO, Antonio Joaquim, *Metodologia do Trabalho Científico*, 23 ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Carminha. *A Inclusão Social e a Mídia: um único olhar*. São Paulo: Cortez, 2009.

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

VELOSO, Éden; **MAIA FILHO**, Valdecil. *Aprendendo Libras com Eficiência e Rapidez*. 8.ed. Paraná: Mãos Sinais, 2010.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*, 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000



A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE ATRAVÉS DA ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO¹

CONTINUOUS FORMATION COURSES OFFERED BY THE SCHOOL OF EDUCATION AND TEACHER IMPROVEMENT OF SÃO PAULO STATE

ANTÔNIO EDSON DOS SANTOS²

antonioedson@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por foco identificar e analisar as bases teóricas e políticas dos cursos de formação continuada oferecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Foram pesquisadas, para isso, informações sobre os cursos oferecidos por essa instituição, tendo como fonte principal de dados alguns documentos oficiais, além de dissertações, teses e livros que abordam o tema da formação de professores. Procurou-se mostrar o contexto histórico e político da criação do espaço de formação acima citado, além de apontar os cursos oferecidos e como estes chegam à sala de aula através da prática do professor.

Palavras-Chave: Escola de Formação • Formação Continuada • Prática Docente

ABSTRACT:

This article is focused to identify and analyze the theoretical foundations and policies of continuing education courses offered by the School of Education and Teacher Improvement of São Paulo State Education. For this, were surveyed information about the courses offered by the institution, the main source of data were some official documents, as well as dissertations, theses and books on the topic of teacher education. It tried to show the historical and political context of the creation of training opportunities mentioned above, while pointing out the courses offered and how they arrive at the classroom through teacher practice.

Key words: Training School • Continuing Education • Teaching practice

1 Artigo Científico apresentado como requisito parcial do Programa Mestrado Internacional em Ciências da Educação, pela The Grendal College and University.

2 Formado em História pela UNICID – Universidade Cidade de São Paulo, e em Pedagogia pela FALC – Faculdade Da Aldeia de Carapicuíba, pós-graduado em Docência do Ensino Superior pela UNICID e em Deficiência Intelectual pela FALC.



INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal identificar e analisar as bases teóricas e políticas dos cursos de formação continuada oferecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Para isso, foram pesquisadas informações sobre os cursos oferecidos por essa instituição. Foram utilizados, ainda, como principal fonte de dados, documentos oficiais, dissertações e teses que versaram acerca da formação de professores, além de livros que trazem suporte teórico.

Como os desafios e tudo que envolve a formação continuada de professores constituem um processo de reflexão permanente, torna-se imprescindível compreender como acontece a formação desses profissionais, refletindo sobre o que significa ser professor num determinado contexto histórico, e como a interferência do Estado contribui para a ação desses educadores em sala de aula e suas práticas pedagógicas.

Como a formação de professores é um tema com ampla abordagem e discussão teórica, o foco aqui recairá no que é oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no modelo de capacitação docente por ela realizada e como isso implica a prática cotidiana do professor em sala de aula.

Como os dilemas e os desafios na formação de professores constituem um processo que envolve uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem sua concepção e operacionalização, isso implica compreender como acontece a formação dos professores e a reflexão sobre o que significa ser professor num determinado contexto histórico.

A CRIAÇÃO DA EFAP – ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO

Anteriormente à criação de uma escola de formação e capacitação para professores, no ano de 2009, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP, esses docentes tinham, como possibilidade de formação continuada, o espaço conhecido como “Rede do Saber”, que teve em suas origens a necessidade de oferecer formação em nível superior para os professores efetivos que atuavam nos Anos Iniciais – antigas 1ª a 4ª séries, atendendo às demandas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96. Nesse sentido, o Estado de São Paulo procura suprir essa demanda através da criação de um espaço “virtual” de formação a distância dos educadores sem nível superior, que haviam cursado apenas o Ensino Médio com o curso profissionalizante do Magistério (SILVA, 2015).

O espaço “Rede do Saber” foi criado com soluções tecnológicas diversas, tais como mídias interativas, videoconferências, ambientes colaborativos da *web*, oferecendo suporte operacional para a formação continuada de cerca de 300 mil professores e agentes educacionais da SEE-SP. Dessa forma, se inicia a elaboração mais verticalizada de um espaço específico de formação de professores, cujo pontapé inicial acontece no governo de José Serra (2007-2010). Isso porque sua política educacional, ainda de acordo com Silva (2015), tinha como meta a formação continuada de professores, nos modelos exigidos pelos organismos internacionais.

Assim, a gestão José Serra traz como solução para esse problema a criação de um espaço que pudesse ser o local de



formação adequada aos professores da SEE-SP.

Foi nesse contexto que surgiu a criação oficial da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – EFAP. O ex-secretário da Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato Souza, afirmou, à época, que a criação da EFAP deu-se dentro da lógica da nova reestruturação da secretaria por ele comandada, sendo essencial para a melhoria da qualidade de ensino e os mecanismos de promoção do magistério através do mérito. Ele também considerava importante essa escola de formação, com base em três aspectos: incentivar o professor a estudar e a atualizar-se de maneira constante; premiar a assiduidade, relevante para a promoção; valorizar a permanência do professor na escola por vários anos, evitando-se a movimentação exagerada através dos processos de remoção, que cria instabilidade para o processo de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2003).

A criação da EFAP foi assim anunciada pela SEE-SP:

[...] Em uma iniciativa pioneira no Brasil, será criada (neste dia 05/05/09) a Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo, obrigatória para os novos professores da rede pública.

[...] Um projeto de Lei (PL n. 20) enviado à Assembleia Legislativa vai estabelecer que o ingresso dos professores, diretores e supervisores na rede pública estadual exija, além do concurso público, a aprovação no curso de formação. O governo estadual também vai enviar à Assembleia Legislativa projeto para criar 50 mil novas vagas na educação pública. Os novos contratados terão que passar pela Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo para exercerem suas atividades junto aos alunos.

[...] “É um esforço significativo do Estado

para valorizar o professor e melhorar a qualidade da educação pública”, anuncia o secretário Paulo Renato. Com as medidas, o governo reforça a estabilidade do corpo docente com professores efetivos e abre espaço para acelerar a redução do número de professores temporários (SÃO PAULO, 2009).

Como disse Silva (2015), percebe-se nos fragmentos acima um entusiasmo da SEE-SP em ter encontrado, finalmente, a resposta para os problemas da educação pública estadual paulista, uma vez que o problema estava centrado na péssima formação do professor. Então, nada mais coerente do que criar uma Escola de Formação para, de fato, qualificar esses profissionais.

Legalmente, as atribuições da EFAP são:

I - qualificar os profissionais da educação para o exercício do magistério e da gestão do ensino básico, desenvolvendo estudos, planejamentos, programas, avaliação e gerenciamento da execução de ações de formação, aperfeiçoamento e educação continuada;

II - desenvolver processos de certificação na educação;

III - acompanhar o estado d’arte na área de sua especialidade, identificando e analisando experiências inovadoras e disponibilizando informações para entidades e profissionais da educação;

IV - realizar os cursos de formação compreendidos em concursos públicos e processos seletivos de pessoal para a educação, em especial o previsto no Artigo 7º, da Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009;

V - exercer atividades relativas ao intercâmbio e cooperação técnica com entidades nacionais e internacionais em sua área de competência;

VI - disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial e a distância para os programas de formação



e aperfeiçoamento dos profissionais da educação;

VII - reunir e disponibilizar acervos físicos e virtuais de livros e outros recursos para o desenvolvimento profissional continuado de professores, especialistas da educação básica e de seus formadores;

VIII - organizar eventos, espaços culturais, museus, ambientes multimídia e locais para exposições relacionados à educação no Estado de São Paulo;

IX - manter organizados acervos de memória da educação no Estado de São Paulo;

X - manter atualizada a agenda de eventos e oportunidades de desenvolvimento profissional para os servidores da Secretaria e divulgar informações a respeito;

XI - orientar programas de preservação da memória da educação pública no Estado de São Paulo;

XII - promover o estabelecimento de parcerias e a celebração de convênios com universidades e instituições congêneres para operacionalização das políticas de formação e aperfeiçoamento do pessoal da Secretaria. Parágrafo Único - À Escola cabe, ainda, exercer o previsto no Artigo 4º do Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009. (SÃO PAULO, 2010).

Para conhecimento, no dia 25 de junho de 2011, aos 65 anos, Paulo Renato faleceu de forma repentina, devido a um infarto. Mais adiante, em um ato de homenagem, o governador Geraldo Alckmin, através do Decreto nº 57.088, de 30 de junho, atribuiu o nome de "Paulo Renato Costa Souza" à Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores.

A pesquisadora Silva (2015) afirma que outra importante medida que ajuda na construção e consolidação da EFAP está na implementação de um Currículo Oficial único para todas as escolas da rede pública estadual do Estado de São Paulo, divulgado em formato impresso em 2010, ainda na gestão de Paulo Renato Souza. Esse

caderno objetivava apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais, contribuindo para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

No processo de construção desses cadernos, a SEE-SP pretendeu garantir a todos uma base comum de conhecimento e de competência. Além do documento básico curricular, há um segundo conjunto de documentos, com orientações para a gestão do Currículo na escola, intitulado "Caderno Gestor", dirigindo-se especialmente às unidades escolares e aos professores coordenadores, diretores e supervisores (SILVA, 2015, p.144).

O Currículo, ainda segundo a autora supracitada, se completa como um conjunto de documentos dirigidos especialmente a professores e alunos, denominado de Cadernos do Professor e Caderno do Aluno, organizado por disciplina/série-ano e bimestre. Tais cadernos trazem os conteúdos/competências e habilidades requeridos pelo Currículo Oficial através de situações de aprendizagens, que orientam o trabalho do professor no ensino, incidindo diretamente na aprendizagem dos alunos. Eles também trazem sugestões de estratégias e métodos de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, entre outros.

Com a elaboração de uma nova estrutura da SEE-SP, com o Decreto nº 57.141/2011 (SÃO PAULO, 2011), no governo Alckmin, através de uma reestruturação administrativa, a EFAP passa a ter novo formato e atribuições, passando a ser uma Coordenadoria, com uma nova função e um novo patamar de importância.

Ao ser transformada em Coordenadoria, a EFAP passa a ser responsável pela "produção e gestão de todos os recursos necessários para o melhor funcionamento das unidades escolares do Estado". Passa a



ter, também, a responsabilidade pela produção técnica e teórica no campo de formação da equipe pedagógica do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013, p.79).

A ex-secretária de Educação, Maria Helena de Guimarães Castro, disse, à época, que a transformação da EFAP em Coordenadoria traria o fortalecimento das Diretorias de Ensino, a desoneração de dirigentes e professores de tarefas burocráticas, produzindo, assim, melhores resultados para o aluno e para os educadores.

[...] Quanto melhores forem as condições cotidianas de funcionamento das escolas, maiores os benefícios para professores e alunos. O ideal seria que, com a nova estrutura, caminhássemos para dar autonomia crescente às Diretorias Regionais e buscássemos colaboração maior entre os governos federal, estadual e municipal (SÃO PAULO, 2013, p.81).

Os novos departamentos da EFAP, suas atribuições e objetivos, passaram a ser divididos em duas partes centrais, que são o Núcleo de Apoio Administrativo e Assistência Técnica dos Coordenadores. O objetivo do núcleo é o de atuar assessorado por técnicos educacionais de todas as áreas de conhecimento. Porém, foi necessário dividir por departamentos específicos seus próprios programas e atribuições (SILVA, 2015).

Em linhas gerais, para Silva (2015), o núcleo administrativo tem por objetivo dar apoio e assistência ao Coordenador na proposição de políticas e na articulação do desenvolvimento dos programas educacionais. Foi, então, subdividido nos seguintes departamentos:

1) Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada – Tem a função de participar da formulação das políticas de formação, aperfeiçoamento

e educação continuada dos profissionais da SEE-SP, programando e gerenciando a execução de cursos de capacitação, sua avaliação e certificação, provendo materiais didáticos e adequados aos cursos providos.

2) Departamento de Apoio Logístico – Responsável por planejar e produzir materiais didáticos, prestando serviços de apoio e de infraestrutura necessários à execução dos cursos dos programas de educação de responsabilidade da EFAP.

3) Departamento de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação a Distância (EAD) – Planeja e coordena estudos, pesquisas, criação e produção de programas de educação a distância, gerenciando a infraestrutura de equipamentos e demais recursos tecnológicos.

4) Centro de Referência em Educação “Mário Covas” (CRE) – Foi incorporado à EFAP com o objetivo de planejar e coordenar serviços de documentação, organização e disponibilização de acervo técnico e memória, desenvolvendo, ainda, programas de incentivo à leitura, em parceria com as Salas de Leitura das escolas públicas estaduais.

No que diz respeito à sua estrutura física, no início da sua criação em 2009, a EFAP se localizava na sede SEE-SP, na Praça da República, na cidade de São Paulo. Com a reestruturação, e sendo transformada em Coordenadoria, em 2012 foi transferida para um prédio localizado na rua João Ramalho, n. 1546, bairro Perdizes, na mesma cidade. Com a criação da EFAP, incorporada com a nova reestruturação da Secretaria da Educação, surgem novos departamentos e outros são extintos, objetivando potencializar o trabalho de formação docente, como lugar privilegiado



de capacitação para todos os profissionais da educação no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013, p.79).

Portanto, cabe à EFAP preocupar-se com a formação dos profissionais da Educação paulista para sugerir atualizações dos perfis dos profissionais em atividade e propor os programas de formação que atendam às Coordenadorias como um todo. As decisões, em todo caso, são tomadas por comitês formados pelos setores envolvidos e não pelos principais interessados, os professores. A definição da duração dos cursos, ou da tecnologia a ser empregada, é de competência da Escola, que, entretanto, não trabalha sozinha, sendo necessário haver articulação entre os interesses diversos e o atendimento às necessidades (SILVA, 2015, p.173).

Diante desse quadro de atribuições, a EFAP tornou-se um órgão com imputações próprias, tornando mais claras suas responsabilidades dos diversos departamentos, já que não há mais as superposições de ações. Porém, mesmo a EFAP se transformando numa Coordenadoria, ainda é considerada como “prestadora de serviços” às demais coordenadorias, uma vez que estas definem o perfil do profissional de que precisam (SILVA, 2015).

Ainda para a autora, cabe à EFAP a preocupação com a formação dos profissionais da Educação do Estado de São Paulo, sugerindo atualizações dos perfis dos profissionais em atividade, propondo programas de formação que atendam às Coordenadorias de maneira geral. As decisões, em todo caso, são tomadas por comitês compostos por setores envolvidos e não pelos principais interessados, que são os próprios professores. A definição da duração dos cursos, ou da tecnologia utilizada, é de competência da Escola, que, no entanto, não trabalha de maneira sozinha, sendo necessária articulação entre

os interesses diversos e o atendimento às reais necessidades.

OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EFAP

A EFAP assumiu todos os programas de formação em serviço dos professores da SEE-SP, desde 2009. Os principais programas e os cursos oferecidos para sustentação e formação desse novo modelo de professor, de acordo com a pesquisa de Silva (2015), são:

Programa Construindo Sempre: Esse programa de formação continuada foi oferecido a professores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, procurando promover a atualização dos conceitos e das teorias que norteiam o Currículo das disciplinas de Física, Química e Biologia.

Currículo e Prática Docente: Curso oferecido aos professores que já atuam em sala de aula, abordando conteúdos, estratégias e metodologias que visam melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Curso Ensino Integral: Tem como objetivo atuar na formação dos profissionais atuantes no Programa Ensino Integral, atualizando-se quanto a seus princípios e modelos.

Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI): Curso direcionado para Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNP do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aos PCNP de Matemática e aos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais em exercício, contribuindo para a produção de conhecimentos sobre o ensino de Matemática a partir da tematização da prática, importante fonte de saber para a formação de outros professores.



M@tmídias: Oferece formação continuada aos professores de Matemática do Ensino Médio, discutindo metodologias para o uso de objetos de aprendizagem em mídias diversas.

Mediação Escolar e Comunitária: Objetiva capacitar docentes que exercem a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário, em relação aos temas e técnicas que compõem as práticas relacionadas ao Sistema de Proteção Escolar.

PROFORT (Programa de Formação de Tutores): Tem como objetivo oferecer aos integrantes SEE-SP oportunidade de realizarem um curso de formação a distância, para que estejam aptos a se cadastrar em futuras seleções de professores tutores em ações futuras da EFAP.

Programa de Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa: Busca a promoção da melhoria do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, possibilitando o aperfeiçoamento linguístico, e transformando a prática em sala de aula através da reflexão crítica.

Programa Currículo+ em Ação: Procura oferecer aos profissionais da SEE-SP oportunidade de realizar um curso de formação a distância, habilitando-os para usar a plataforma Currículo+ de maneira efetiva, integrando as novas Tecnologias de Informação e Comunicação à sua prática pedagógica.

Curso de Formação Específica para o Concurso Público de Professor de Educação Básica – PEB II: O curso visa apresentar aos docentes que ingressam na rede estadual, via concurso público, a partir de 2011, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, as formas de trabalho e a realidade das escolas estaduais.

Curso de Inglês Online para servidores: Busca proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de novas formas de expressão linguística, enriquecimento curricular e acesso à cultura de outros povos que falam a língua inglesa.

Curso Introdução a Libras Online: Tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades básicas da Língua Brasileira de Sinais, para que os que realizarem o curso adquiram funções comunicativas.

Curso Introdução aos Direitos Humanos e Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA para Educadores: Tem como intenção gerar uma consciência que permita aos professores assumirem atitudes de luta e de transformação, diminuindo a distância entre o discurso e a prática dos Direitos Humanos no cotidiano escolar e em suas próprias vidas.

REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente: Foram cursos de pós-graduação – de especialização, com duração de um ano, oferecidos aos professores de todas as áreas de conhecimento e disciplinas, além de gestores.

No campo da Formação em Gestão, a pesquisa de Silva (2015) mostra que, nessa área, a EFAP tem como objetivo a formação permanente para o desenvolvimento de competências e habilidades para gestores e demais profissionais da classe de suporte pedagógico da SEE-SP, com a finalidade de apoiar o gestor, para que ele seja um líder capaz de estimular e orientar a consolidação do Currículo Oficial nas escolas do Estado de São Paulo.

Esses cursos, de acordo com a pesquisa acima descrita, são:



Programa de Liderança de Gestores de Escolas Públicas: Objetiva contribuir para o desenvolvimento profissional de supervisores de ensino e diretores de escola, para a construção de planejamento estratégico e na observação de sala de aula, com vistas à aprendizagem discente.

Programa de Desenvolvimento Gerencial – PDG: Curso voltado para diretores e vice-diretores, que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de competências necessárias para o cumprimento das atribuições relativas a esse cargo/função, aprimorando a qualidade da prestação dos serviços educacionais oferecidos pela SEE/SP.

A Gestão da Secretaria da Escola: Teve como foco os secretários das escolas estaduais (classe em extinção), para aprimorar a qualidade da prestação de serviços educacionais oferecidos na SEE-SP, com ênfase no desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências profissionais do secretário.

Curso Gestão para o Sucesso Escolar (GSE): Para supervisores de ensino, e tem como objetivo apoiá-los no acompanhamento das ações do curso GSE para diretores.

Programa Mediação Escolar e Comunitária: Curso com o objetivo de capacitar os professores selecionados para atuar como Professor Mediador Escolar e Comunitário em relação aos temas e técnicas que compõem as práticas relacionadas ao Sistema de Proteção Escolar.

MBA Gestão Empreendedora: O objetivo foi o de contribuir para a formação dos gestores de escolas públicas no uso de conhecimentos e ferramentas da gestão educacional, através do estabelecimento de condutas empreendedoras.

Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME): Sua finalidade principal é aperfeiçoar a prática de gestores – supervisores, diretores e professores coordenadores - além de professores do Ensino Fundamental – Anos Finais das unidades escolares como mais uma das vertentes voltadas à melhoria dos índices da educação do Estado de São Paulo.

A EFICIÊNCIA DA EFAP NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Para compreender a eficácia de uma escola de formação voltada aos professores e ao que realmente chega à sala de aula, é necessário, de acordo com Frau (2014), compreender, também, a formação desde seu início, ou seja, desde a formação inicial docente, a qual se dá na graduação. Um dos fatores necessários para que se assegure uma educação de qualidade tem relação com a boa formação do professor. Tal formação pode ocorrer em dois momentos: num primeiro, que é formação inicial, e que diz respeito à graduação e, num segundo, através da formação continuada, que abrange um grande leque de possibilidades, desde estudos individuais até cursos diversos.

Sobre isso, Fiorentini e Oliveira (2013) dizem:

Os cursos de licenciatura em geral têm sido alvo de inúmeras críticas, tanto da parte de pesquisadores como de professores formadores de egressos e de licenciandos. Essas críticas referem-se aos currículos, sobretudo às disciplinas específicas, às metodologias de ensino das aulas, ao distanciamento ou desconexão entre práticas de formação e as práticas de ensinar e aprender na escola básica, à falta de diálogo ou inter-relação entre as disciplinas específicas e as de formação didático-pedagógica, ao isolamento de estágio, entre outras (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013, p.917)



O processo de formação do professor, portanto, deve acontecer de forma constante, como um procedimento que pode durar a vida inteira, tanto a profissional, quanto a pessoal. Essa ação é resultado da necessidade, do interesse e da vontade pela busca de novos saberes e conhecimentos.

Para promover uma formação a contento, faz-se necessária a atualização contínua das instituições, além do constante diálogo com as Secretarias de Educação, tanto na esfera estadual quanto na municipal. As instituições deveriam dar importância para o desenvolvimento da relação teoria e prática, valorizando a atuação do professor em sala de aula, assim como a relação ensino-aprendizagem, promovendo ações de formação significativas e atualizadas (FRAU, 2014, p.84).

As instituições de ensino que promovem a formação docente, ainda nas palavras de Frau (2014), deveriam estar preocupadas com a dinâmica dos parâmetros atuais, adequando-se à estrutura dos cursos com as demandas da atualidade. Porém, os moldes educacionais parecem estar “engessados”, condenados a manter as disciplinas de forma estanque.

Tal situação, para a autora, vem se reproduzindo há anos, sem grandes reformulações, seguindo um modelo que não abre diálogo com os princípios educacionais atuais, em especial com o ensino para a educação básica. O desafio para o desenvolvimento da formação de professores com qualidade está, justamente, em encontrar maneiras de rompimento com essa estrutura padrão, que se repete sem maiores questionamentos.

As metodologias de ensino, por meio de disciplinas segregadas, que não dialogam entre si, reforçam um modelo de educação que deveria estar ultrapassado. Esse tipo de formação, oferecida pelas instituições de ensino superior, serve como exemplo

para uma prática não desejada, pois a formação inicial não deveria promover esse tipo de imagem, mas, sim, recorrer às diferentes estratégias de ensino, servindo como exemplo e base para a futura atuação docente (FRAU, 2014, p. 85 e 86).

Tudo isso mostra que o processo de formação docente, em geral, necessita, urgentemente, de uma série de mudanças, a fim de atingir as necessidades educacionais da atualidade, em especial da escola pública.

O que foi posto até agora aponta que a formação continuada se constitui, portanto, em uma etapa necessária na formação do educador que anseia completar possíveis “déficits” de sua formação inicial. Esta pode ocorrer de diversas maneiras:

[...] por meio do estudo de um texto, ou cursos de qualificação profissional, de extensão, especialização e aprimoramento; pode ser por meio de cursos diversos oferecidos por instituições de ensino públicas ou particulares, pode se dar com a participação em eventos, como palestras, congressos, seminários, colóquios, simpósios, etc. Também pode ocorrer pela via acadêmica, a partir da pós-graduação stricto sensu, mestrado, doutorado, pós-doutorado, etc. Todas essas possibilidades ampliam o repertório da ação docente e promovem a intensificação da formação inicial que não supri as demandas educacionais (FRAU, 2014, p.94).

Os cursos de formação continuada oferecidos pela EFAP, portanto, aparecem como uma forma de a SEE-SP garantir que os professores tenham eficiência, competência e alcancem os resultados almejados, tendo em vista os indicadores das avaliações internas e externas, principalmente nas notas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP e nos números do Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo – IDESP.



O SARESP “monitora” a evolução da qualidade do ensino da Educação Básica ao longo dos anos e, pelo fato de não abranger totalmente o Currículo, induz as instituições de ensino a se especializarem no que é cobrado em suas avaliações anuais. A SEE-SP garante que, através do SARESP, se “abriu espaço para que se estabelecesse um compromisso objetivo com a qualidade do ensino no longo prazo”. Em virtude disso, essa relação direta do Currículo com o SARESP e o IDESP de cada escola é a base para cálculo do bônus por resultados, um dos programas estruturantes da política relativa à Gestão da Carreira do Magistério (SILVA, 2015, p.227 e 228).

De acordo com Mirisola (2012), os programas de formação continuada oferecidos pela EFAP se apoiam em resultados que indicam a eficiência docente desenvolvidas dentro de um modelo de processo produtivo, ou seja, o objetivo primordial é a formação com base em competências e habilidades de intervenção, sendo o propósito essencial a capacitação nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades que se demonstraram eficazes.

Ainda de acordo com a autora, os princípios propostos pela SEE-SP parecem não levar em conta suas ações formativas, uma vez que são ancorados apenas nas competências e na aplicação dos currículos. As ações da SEE-SP aparecem claramente como uma tendência a

[...] considerar o professor como “tábula rasa”, que não domina suas funções, ou quando domina, domina mal e, portanto, precisa ser ensinado e adestrado para agir conforme a política proposta do Estado (MIRISOLA, 2012, p.185).

Mirisola (2012) também afirma que alguns cursos oferecidos pela EFAP podem ser considerados ambíguos, uma vez que

pretendem preparar o professor para a sala de aula, mas muitas vezes não conseguem promover uma inserção profissional capaz de ajudar o professor a atuar de forma adequada. E conclui que

[...] os referidos cursos atingem parcialmente seus objetivos, pois eles não mobilizam a escola para receber o professor ingressante nem o que nela já atua, não oferecendo apoio institucionalizado e nem acompanhamento de tutores (MIRISOLA, 2012, p.186).

Além disso, se apropria de momentos diferentes da carreira dos professores para apresentar um conjunto de técnicas, de atitudes e comportamentos, transformando docentes em “meros aplicadores de técnicas”, como afirma Silva (2015).

Ainda para a autora, nesse campo de instrumentalização da ação docente, por meio da requalificação profissional permanente oferecida pela EFAP, o perfil delineado atribui novas tarefas e responsabilidades ao professor.

Outro fator que potencializa a gerência do professor, no seu desempenho na escola, está diretamente atrelado às exigências educacionais, contidas nos acordos internacionais da década de 1990. Entre as recomendações, destacamos a certificação e a recertificação de competências docentes, maior protagonismo dos docentes, avaliação baseada na observação dos resultados nas práticas docentes em sala de aula (SILVA, 2015, p.253).

No caso da SEE-SP, para Silva (2015), as ênfases das políticas educacionais estão na qualidade da escola e no aluno, através da produção da competência pedagógica, particularmente a docente. O pioneirismo do Estado de São Paulo em lançar um Curso de Formação Específica para os professores ingressantes, desde 2010, por exemplo, sugere que essa recertificação atrela-se às indicações externas, ou seja,



que se dê uma atenção especial ao recrutamento e aperfeiçoamento de educadores, alertando para o fato de que se deveria não só controlar o desempenho dos professores, mas também manter com eles um diálogo sobre a evolução dos saberes, métodos e fontes de informação.

No que tange à formação inicial docente, já tratada anteriormente, Mello (2005) reforça que, caso o professor não apresente os conhecimentos e habilidades considerados indispensáveis para sua atuação, faz-se necessário que o estado ofereça formação continuada, capacitando o educador em serviço.

Essa formação deveria “capacitar o professor não em quaisquer conteúdos, mas naqueles requeridos para participar efetivamente da formulação e execução do projeto pedagógico da escola” (MELLO, 2005, p.104). Esse direcionamento, especificamente na SEE-SP, aconteceu não apenas no Projeto Pedagógico da Escola, mas no projeto pedagógico do Estado como um todo.

CONCLUSÃO

Para a SEE-SP, com base nos números do SARESP e do IDESP, embora a educação básica tenha se universalizado, a educação pública estadual de São Paulo enfrenta sérios problemas com a qualidade do ensino que chega aos alunos.

Assim, a gestão de José Serra (2007-2010), defensora da política de meritocracia para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, atribui grande responsabilidade pelos problemas da escola aos professores e sua formação. Sendo assim, a questão da responsabilização dos professores vem sendo inserida na SEE-SP como argumento para a necessidade

obrigatória de uma formação continuada, principalmente a oferecida pela própria Secretaria.

Além disso, as preocupações com a formação dos professores em serviço no Estado de São Paulo assumiram formas mais avançadas, apoiadas no discurso da inovação, do alcance de melhores resultados e de atendimento às “demandas sociais” (SÃO PAULO, 2008).

Justamente por isso, a partir do já citado governo de José Serra, houve a adoção de um Currículo Oficial único e fechado, utilizando-se de material instrucional padronizado, acompanhando os resultados por supervisão densa, inclusive para questões de bônus salariais para o aumento da produtividade do trabalho.

Tudo isso mostra o uso que o governo faz de uma racionalidade técnica e autoritária para a formação dos professores em serviço, onde a SEE-SP foi se reestruturando, extinguindo órgãos, alterando quadros de trabalho, ocasionando trocas de professores, alguns retornando para a sala de aula, e novos concursos para gestores e professores.

Sendo assim, é legítimo que o Estado tenha propostas afirmativas para a educação, de forma que valorize o professor como protagonista do processo de mudança. No entanto, tal relação deve se dar num contexto menos autoritário, onde ações sejam discutidas com os educadores, questionando-se a eficácia das orientações do Estado.

Torna-se imprescindível, ainda, focar esforços na construção de um espaço destinado a fortalecer um ideário pedagógico construtivista, garantindo que o professor tenha papel, de fato, de

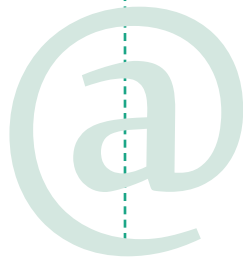


mediador do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem.

A criação da EFAP, portanto, deve ocupar a função de avaliar e garantir a requalificação dos docentes em serviço e qualificar os novos, numa perspectiva não ideológica, mas que foque, de fato, no processo educativo e na experiência que é levada para a sala de aula, uma vez que o

objetivo principal da formação continuada docente é que isso chegue ao aluno e à sua aprendizagem.

A EFAP deve ser, então, um local mais concreto, menos teórico e mais prático, responsável em ampliar a formação dos professores que estão na rede pública estadual e, sobretudo, daqueles que começaram sua carreira na SEE-SP.





REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

FIORENTINI, D. e OLIVEIRA, A.T.C.C. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? Boletim de Educação Matemática. Rio Claro-SP, v.27, n.47, p.917-938, dez 2013.

FRAU, E. C. O. Aprimoramento da Prática Docente no Ensino de Filosofia por Meio do Curso Específico de Formação da EFAP/SP. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2014.

MELLO, G. N. Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 2005.

MIRISOLA, C. D. Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: A Escola de Formação e o curso para professores ingressantes da SEE-SP. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2003.

_____. Decreto nº 13.123, de 8 de julho de 2008, dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 2008-2011, 2008.

_____. Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, 2009.

_____. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza". As Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2010.

_____. Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação, 2011.

_____. Secretaria da Educação. A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno/Secretaria da Educação, São Paulo: SE, 2013.

SILVA, S. M. F. M. As Bases Teóricas e Políticas na Formação Continuada dos Professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo: a escola de formação e aperfeiçoamento dos professores em análise. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2015.



A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ATPC – AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN SERVICE BY ATPC - PEDAGOGICAL COLLECTIVE WORKING CLASS

UILSON GONÇALVES COSTA¹

uilsong@yahoo.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo abordar a formação continuada de professores em serviço, através da ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, na rede pública estadual de São Paulo. Assim, será estudado, também, o trabalho do Professor Coordenador como responsável pela formação docente, criando espaços democráticos para estudos e discussões, a partir de um diagnóstico estabelecido das reais necessidades formativas da unidade escolar.

Palavras-Chave: Formação Continuada • Professor Coordenador • Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

ABSTRACT

This article aims to address the continuing education of teachers in service by ATPC - Pedagogical Collective Working Class, in the public schools of the state of São Paulo, in Brazil. Thus, it will be studied also the work of Professor Coordinator responsible for teacher training, creating democratic spaces for studies and discussions, from an established diagnosis of the actual training needs of the school unit.

Key words: Continuing Education • Professor Coordinator • Pedagogical Collective Working Class

¹ Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, de Goiânia-GO, Brasil. Graduado em Pedagogia pela FALC – Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, de São Paulo-SP.



INTRODUÇÃO

A forma como o cotidiano escolar é gerenciado sempre ensina alguma coisa, não apenas aos discentes, mas a todos os que convivem na instituição de ensino. As escolhas realizadas pelos gestores e como tomam decisões e organizam as situações educativas, sempre indicam maneiras de escolher, aprender e ensinar, conviver, dialogar, resolver problemas e conflitos, como relata Zurawski (2014).

Assim, aprender constantemente é algo que também cabe ao professor. Um dos princípios mais importantes para a formação continuada docente é a correspondência entre a formação inicial desse educador e a maneira como as situações para que essa aprendizagem constante aconteça são organizadas pela unidade escolar.

O presente trabalho, portanto, tem como objetivo tratar da formação continuada de professores em serviço, através da ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, na rede pública estadual paulista. Nesse sentido, será apresentado, também, o trabalho do Professor Coordenador, responsável por criar essas situações formativas, entendendo-se formação como um processo contínuo, para que, de fato, essas ações cheguem à sala de aula, favorecendo, de fato, o processo de ensino-aprendizagem.

Diferentemente da ideia de que, quando se fala em aprendizagem na escola, trata-se apenas da relação professor-aluno, este trabalho abordará a aprendizagem que se estabelece nas relações entre professor e Professor Coordenador, este último responsável pela formação continuada que se dá no local de trabalho docente.

A ATPC E SEU CARÁTER FORMATIVO

Em diferentes redes públicas de ensino, tanto as estaduais quanto as municipais, as reuniões dos professores recebem diferentes denominações, regulamentações e maneiras de realização, de acordo com De Grande (2015).

De maneira geral, segundo a autora, são reuniões entre docentes e coordenação da escola, que objetivam tratar questões pedagógicas e de gestão escolar. No entanto, muitas vezes as jornadas de trabalho do educador incorporam horas destinadas ao trabalho coletivo fora da sala de aula. No Estado de São Paulo, essas reuniões das escolas públicas estaduais foram chamadas até 2012 de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, mas atualmente são denominadas de Aula de Trabalho de Pedagógico Coletivo – ATPC.

A existência de um momento remunerado para estudo e formação em serviço, dentro da escola, sempre esteve na pauta de reivindicações dos professores do Estado de São Paulo.

Essas reivindicações começaram a ter resultados quando os governos começaram a reconhecer que o trabalho do professor vai além de sua presença em sala de aula, ao instituírem a HTP (hora de trabalho pedagógico) no Estatuto do Magistério em 1985 (OLIVEIRA, 2006, p.28).

Já estão previstas na carga horária de trabalho docente, de acordo com a quantidade de aulas ministradas, no caso da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP, horas destinadas a essas reuniões coletivas, além das Aulas de Trabalho Pedagógico Livres – ATPL, que podem ser realizadas fora da escola, destinando-se “à preparação de aulas e à



avaliação de trabalhos dos alunos” (SÃO PAULO, 1997, Artigo 13, Parágrafo Único).

De acordo com a Portaria da antiga CENP nº 1/96 - L.C. nº 836/97, os objetivos da, então, HTPC são as seguintes: construir e implementar o projeto pedagógico da escola; articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem; identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; possibilitar a reflexão sobre a prática docente; favorecer o intercâmbio de experiências; promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Além disso, o tempo destinado à ATPC também pode ser utilizado em atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, bem como no atendimento a pais/responsáveis de alunos.

A HTPC é, desta forma, um espaço destinado, em tese, para discussão e implementação do projeto pedagógico da escola, para discussão de problemas enfrentados pela unidade escolar e suas possíveis soluções, além de ser um espaço de reflexão docente sobre sua prática, ou seja, envolveria eventos de formação do professor. Os itens IV, V e VI da portaria de CENP (possibilitar a reflexão sobre a prática docente; favorecer o intercâmbio de experiências; promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores) são os mais diretamente relacionados à formação de professores, mas todos constituem aspectos da formação do profissional docente (DE GRANDE, 2015, p.33).

Ademais, de acordo com a legislação vigente no país

[...] 1/3 da jornada semanal de trabalho docente, chamado de horário extraclasse, deve ser disponibilizado para: a) participar

de atividades durante o horário complementar docente; b) organizar seus diários de classe; c) elaborar e corrigir atividades avaliativas; d) planejar aulas; e) participar de atividades de formação continuada; f) descansar; g) fazer suas refeições. E a escola deve garantir que o horário complementar docente seja destinado à formação continuada, acompanhado pelo coordenador pedagógico (BRASIL, 2008, s.p.).

A autora De Grande (2015) mostra como Oliveira (2006) investigou, como pesquisadora e Professora Coordenadora de uma unidade escolar, a possibilidade de a ATPC ser um espaço de formação em serviço do professor dentro da escola. Parar ela, a importância de a formação acontecer no próprio espaço escolar favorece estudo e respostas a questões específicas de uma determinada instituição de ensino, dentro de suas particularidades. Entra, então, em questão, o papel primordial do Professor Coordenador, que tem a tarefa de assegurar a qualidade do processo educativo oferecido pela escola, através da formação continuada dos professores.

Pesquisas mostram que

[...] se, por um lado, os professores demandam por momentos remunerados para discussão e formação entre seus pares, por outro, ainda não se sabe o que fazer ao certo para que esse tempo seja realmente aproveitado para os fins propostos. Isso poderia ser o foco de formações de equipes gestoras, coordenadores e diretores. Apesar das forças que atuam sobre a HTPC, desconfigurando seu aspecto formador, pesquisas apontam a importância da formação em serviço para a transformação da prática pedagógica (DE GRANDE, 2015, p.36).

A autora ainda destaca o que diz Zaida (2003), ao afirmar que, na realidade brasileira da última década, os professores vivem um conflito em relação à própria formação inicial recebida, trazendo, dessa



forma, a importância da formação continuada, contrária a simples práticas de treinamento e reciclagem. Essa formação deve acontecer em serviço, de maneira permanente.

Mais recentemente, a SEE-SP publicou o Comunicado Conjunto CGEB-CGRH, de 27/02/2014, objetivando proceder aos ajustes necessários relativos às instruções que orientam as escolas no planejamento e desenvolvimento da ATPC. Tal legislação diz que independentemente do número de ATPC a ser cumprido pelo professor, pelo menos uma aula deverá ser cumprida de forma coletiva, podendo as demais reuniões serem distribuídas em até dois dias semanais e ser organizadas, ouvida a coordenação pedagógica da escola, por segmento/área de conhecimentos ou disciplina. Quando, de maneira excepcional, a ATPC tiver que ser cumprida pelo educador de maneira individual, ela assumirá o caráter de formação em serviço e se desenvolverá como sessão de estudos e como espaço de atendimento a pais e alunos (SÃO PAULO, 2014).

A fim de incentivar, nesse espaço de planejamento, replanejamento, acompanhamento e avaliação de toda ação educativa e, em especial, de reflexão acerca do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB, da SEE-SP, propõe o estudo de conceitos, pressupostos e princípios que permeiam as funções/atribuições dos profissionais que, especificamente, são os coordenadores e mediadores das ações que acontecem em ATPC e que refletem diretamente no processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2014).

Nas palavras de Begnami (2013), as atividades a serem desenvolvidas dentro da

ATPC, como previstas nos decretos e normatizações que a regulamentam, e já citados anteriormente, representam um avanço no sentido de ampliação formativa, uma vez que sua base está na vivência de cada docente e dele com o coletivo de professores. Torna-se, portanto, um momento único, quando desprovido de preconceitos e julgamentos, considerando-se essas reuniões como oportunidade de perspectivas de trabalho, de compartilhar a heteroformação do educador, tendo como objetivo comum a melhoria da qualidade do ensino em cada contexto educacional em particular, a resolução conjunta de problemas e desafios enfrentados pela escola.

A heteroformação docente perpassa um universo de saberes: científicos, do senso comum, o dito erudito (centros de pesquisa, organizações corporativas), das experiências, pedagógicas, e incorporam o campo teórico e prático, que precisa ser reinventado, constantemente reestruturado em um movimento progressivo e de incessante diálogo que os legitimem e não se dissociem enquanto prática social (BEGNAMI, 2013, p.48).

A atividade da ATPC, em sua concepção originária, pretende ser um espaço de estímulo ao desenvolvimento das atividades coletivas na própria escola, abrindo, com isso, espaço para o diálogo, para as considerações pessoais em confronto com o projeto da escola, com as concepções de todos os docentes envolvidos, com o contexto escolar, o que provocaria uma reconfiguração, dando outro sentido para o agir pedagógico no individual e no coletivo, possibilitando transformações no trabalho pedagógico e na gerência da autonomia formativa (BEGNAMI, 2013).

Dessa forma, é preciso que se entenda com profundidade a própria construção do objeto coletivo, nesse caso, a ATPC, sua



função, quais ações são necessárias que aconteçam, além das operações imprescindíveis para que esse seja um espaço de vir a ser para a reflexão, a formação e a colaboração profissional, ainda nas palavras da autora supracitada.

A ATPC, como objeto para formação continuada, deve ter sempre como meta a qualidade da educação e o desenvolvimento do educador como agente principal dessa educação, que, através de instrumentos culturais, como a linguagem, da interação social e simbólica, dos conhecimentos historicamente construídos, de suas histórias e vivências, conduzam as atividades para a construção de práticas discursivas, que desencadeiem a reflexão e o aprimoramento profissional do próprio grupo como um todo (BEGNAMI, 2013).

Ainda para a autora, os instrumentos são os meios utilizados nas relações sobre o objeto, podendo ser textos, vídeos, apresentação de cenários, trocas de experiências didáticas, tendo sempre a linguagem como mediadora, produzindo um resultado eficiente ou não.

A divisão do trabalho é constituída pela forma da ação exercida sobre o objeto e outros elementos do sistema, que no HTPC ainda se mantém hierárquica, cabendo, geralmente, ao coordenador pedagógico, organizar os encontros. Os docentes assumem uma posição mais passiva, de escutar, realizar tarefas, e atentar para aspectos burocráticos do dia a escolar. Inversamente, a divisão do trabalho deveria estar representada, no entender dessa investigação, no exercício da vez e da voz dos professores para expressar suas ideias, isto é, oportunizar para que tanto os professores como os coordenadores de forma democrática socializem seus pensamentos, conhecimentos e posições sobre as diferentes conjunturas escolares (BEGNAMI, 2013, p.52).

A comunidade, nas palavras da autora, seriam todos os que participam de maneira direta ou indireta na construção do objeto (escola, famílias, comunidade), que, no caso desse artigo, trata-se da ATPC. Assim, essas reuniões de trabalho coletivo são uma forma de interação dos professores aos mais diversos assuntos da escola e de seus sujeitos, em um tempo determinado e restrito.

A ATPC, como objeto,

[...] tem sua finalidade na autonomia formativa e na formação continuada no coletivo, e se mostra um mecanismo possível para a reflexão sobre o discurso constitutivo de uma realidade, que produz relações de poder e também inúmeros saberes advindos da produção e interação dos sujeitos nesse coletivo (BEGNAMI, 2013, p.53)

Sintetizando, com a criação da ATPC, foram iniciados os primeiros projetos no sentido de se construir um trabalho de aprimoramento profissional nas unidades escolares. Com os avanços conceituais e organizacionais a respeito, considerada a ATPC como espaço de formação continuada, essas reuniões coletivas devem buscar sempre por conhecimentos e competências que promovam o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

O PROFESSOR COORDENADOR COMO FORMADOR

O Documento Orientador da CGEB de 2014 ressalta a importância do Professor Coordenador e sua atuação como formador dos professores e que, para isso, o tempo e o espaço da ATPC são imprescindíveis, para que seja possível a realização de um trabalho pedagógico mais contextualizado e em consonância com as necessidades das situações específicas de cada escola.



Dessa forma, o referido documento traz algumas sugestões que visam subsidiar as atividades desenvolvidas pelo Professor Coordenador na condução de seu trabalho, objetivando fortalecer, continuamente, uma prática pedagógica mais enriquecedora e desafiadora.

Algumas dessas sugestões são: estudo do Caderno do Gestor – volume 1, do ano de 2008, onde se encontram orientações quanto aos atributos, atribuições e instrumentos para análise e conhecimento da escola e do processo de ensino-aprendizagem, por parte do Professor Coordenador; inclusão de momentos de estudo em sua rotina, com o objetivo de instrumentalizar seu trabalho; escrituração dos registros das reuniões e ações, não só as definidas nas reuniões pedagógicas, como também aquelas que fazem parte integrante do trabalho desse profissional; promoção de estudo, junto aos professores, do Currículo Oficial do Estado de São Paulo; discussão de temas em ATPC articulados com os grandes temas da CGEB – Avaliação, recuperação e reforço; Alfabetização; Educação inclusiva; Educação Integral; Aprimoramento do Currículo; a Reorganização de Ciclo (progressão continuada, avaliação, ciclo intermediário e reforço e recuperação); a partir dos relatórios de rendimento bimestrais, elaborar com os professores um plano de intervenção e acompanhamento, a fim de suprir as defasagens na aprendizagem, encaminhando-os para a recuperação e reforço, se necessário; estudo, análise e apresentação dos resultados do SARESP e do IDESP, com discussão pedagógica, a fim de comparar esses resultados com as avaliações internas, bem como acompanhar continuamente a evolução do desempenho da escola.

Além dessas questões apresentadas,

o Professor Coordenador deve atentar ao fato de que deve constar das pautas de ATPC de sua escola o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. Tal questão constitui uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Como qualquer ferramenta pedagógica, tais tecnologias devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais, desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de diferentes linguagens. Para isso, é necessário, também, estudo e preparo do Professor Coordenador que, como formador, deve estimular a criação de novos métodos didático-pedagógicos, para que tais recursos e métodos sejam inseridos no cotidiano escolar (PARECER CNE/CEB Nº 7, 2010).

O papel do Professor Coordenador se torna, portanto, importante, pois é ele que deverá checar os resultados esperados, além das ações pedagógicas em processo, ou seja, no acompanhamento do desempenho dos docentes e discentes, ao perceber dificuldades ou falhas, devendo tomar ações imediatas para o reordenamento do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Begnami (2013).

Detectado o problema, para a autora é primordial que seja discutido, analisado e investigado onde está a “raiz do problema”, além de se verificar as possibilidades para melhorias. Através de ações como essa, é possível compreender a riqueza da formação em serviço, onde os problemas também se tornam processos de formação que, no coletivo, são compreendidos e transformados.



A ATPC, então, se constitui em espaço para esse coletivo, com a elaboração de uma pauta que seja de interesse para uma atividade de formação, tendo como foco as necessidades docentes, buscando sempre a troca de ideias e experiências, estudando a partir de fundamentações teóricas que embasam as ações, estimulando o consenso na tomada de decisão para a resolução dos problemas. Diante disso, o Professor Coordenador deve estar sempre preparado para ser um formador, já que tem em mãos situações tão complexas do cotidiano escolar para serem transformadas em novas aprendizagens, metodologias e avanço nas concepções teóricas existentes (BEGNAMI, 2013).

O PROFESSOR COORDENADOR E AS DEMANDAS FORMATIVAS

De acordo com Zurawski (2014), cabe ao Professor Coordenador, como formador do corpo docente, envolver sua equipe no processo de decisão do foco de seu trabalho, organizando situações de formação para que elas realmente contribuam para qualificar os processos de ensino-aprendizagem.

Em primeiro lugar, ainda segundo a autora, é necessário que a ATPC seja um encontro sempre formativo, durante o qual a equipe docente construa os hábitos de investigar, discutir e problematizar suas práticas pedagógicas, transformando essas reuniões em oportunidades ricas de trabalho. Assim, o Professor Coordenador deve se utilizar de estratégias formativas como a observação de sala de aula, devolutiva de registros, a tematização de práticas, entre outras coisas.

Não será difícil receber ajuda dos professores para decidir os focos da formação quando eles perceberem que os espaços

formativos são privilegiados e têm como principal objetivo qualificar as práticas e as relações com crianças. Mas não basta ouvir o que os docentes desejam privilegiar em seu estudo. É preciso observar se o foco é pertinente, tem relação com o projeto pedagógico e permite melhorar as aprendizagens dos alunos (ZURAWSKI, 2014, sp).

Para decidir os temas a serem estudados nas formações em ATPC, segundo Zurawski (2014), o Professor Coordenador deve, em primeiro lugar, compartilhar com o grupo seu diagnóstico prévio das necessidades formativas do corpo docente, a partir das características da escola. O próximo passo, segundo a autora, é planejar cuidadosamente o trabalho dessas reuniões de formação, elaborando as pautas, pensando com antecedência em questões importantes e relevantes no contexto da escola em que trabalha.

Uma pauta bem planejada dá ao Professor Coordenador clareza sobre seus objetivos para cada ATPC, além da estratégia formativa usada. Ademais, tais ações revelam o cuidado e a atenção do formador com seu grupo de professores. Em virtude disso, uma boa pauta reitera a importância e o sentido dos espaços formativos, explicitando aos educadores que a proposta do encontro é resultado de cuidadoso planejamento. Quando revela seus objetivos de trabalho, o formador convida cada docente a se responsabilizar pelas atividades da qual participa (ZURAWSKI, 2014).

A CONSTRUÇÃO DE PAUTAS FORMATIVAS

Segundo Amaral (2012), a condução de encontros de formação de professores na ATPC é uma das atividades que mais aparecem na rotina do Professor Coordenador. Sendo assim, deve-se garantir que



esse momento, de fato, contribua para melhorar a prática da equipe. O segredo para fazer reuniões cada vez mais eficientes é planejá-las de maneira cuidadosa, prevendo todos os momentos, inclusive os de intervenção dos participantes.

A melhor maneira de fazer isso, ainda segundo o autor, é elaborando uma boa pauta, que nada mais é do que um roteiro onde devem constar objetivos, conteúdos que serão tratados, estratégias propostas e materiais necessários para a ATPC.

Parece que as pessoas dão importância a essa preparação. No entanto, formalizar tais itens em um documento, ou seja, os registros têm vários propósitos. Em primeiro lugar, a pauta evidencia a atuação do Professor Coordenador na formação continuada dos professores. O arquivo desses registros é imprescindível para a construção da memória coletiva da instituição e, com certeza, servirá de referência para os próximos formadores que ali atuarem. Assim, o trabalho dos profissionais mais experientes auxilia na formação dos iniciantes (AMARAL, 2012).

Além disso, o planejamento contribui para a melhor utilização do tempo dedicado à formação. Imagine, por exemplo, deixar uma reunião inconclusa por haver conteúdos demais para o tempo previsto ou ter de interrompê-la para fazer cópias de um material que deverá ser consultado. Tudo isso se resolve ao detalhar o passo a passo do encontro (AMARAL, 2012, s.p.).

Além disso, a pauta formativa tem um papel ainda mais significativo, já que redigi-la é um momento de aprendizagem para o próprio Professor Coordenador. Esse processo reflexivo continua, evidentemente, na execução da própria pauta, momento no qual são incorporados os acontecimentos e as observações que alteram o documento inicial planejado. A

análise comparativa “da reunião prevista e da efetivamente realizada dá pistas sobre se as estratégias formativas foram bem exploradas e ajudam na preparação dos próximos encontros” (AMARAL, 2012, s.p.).

Amaral (2012) também traz o que ele considera como exemplo de uma boa pauta formativa, sendo que esta, nas palavras dele, deve conter:

1. Identificação: Ademais de dar um tom oficial ao documento, o cabeçalho ajuda na localização em caso de consultas futuras.
2. Saberes trabalhados: É necessário deixar claras as metas de aprendizagem, relacionando-as com estratégias que se desenvolverão ao longo da reunião.
3. Menos é mais: O excesso pode fazer com que formação seja superficial. É melhor optar por trabalhar somente um tema de cada vez, dependendo da complexidade.
4. Lista útil: Deve-se definir e especificar os objetos necessários aos estudos, fazendo com que eles sejam providenciados com antecedência.
5. Momento cultural: Uma leitura, a apresentação de um vídeo ou uma conversa sobre uma exposição ou peça em cartaz na cidade são opções para o início da reunião.
6. Resgate de saberes: Ao retomar as conclusões anteriores, é possível verificar os conhecimentos que foram adquiridos, marcando a continuidade do plano de formação.
7. Olhar reflexivo: É preciso planejar as estratégias para problematizar a



prática docente. É bom tomar como objeto de reflexão bons exemplos de situações didáticas.

8. Previsão das respostas: É necessário antecipar as possíveis reações em função de problemas didáticos enfrentados. Isso faz com que se pense em outras possibilidades de abordagem.
9. Hora de resumir: Deve-se planejar momentos de intervenção para amarrar o conteúdo, sistematizando conhecimentos com base nos registros coletivos.
10. Aulas seguintes: É necessário que se dê tempo para que o grupo prepare as aulas de maneira coletiva. Deve-se acompanhar esse processo e dar espaço para discussão de algumas decisões.
11. Avaliação e comentários: Deve-se reservar espaço para indicar se as ações foram realizadas a contento, descrevendo-se situações que tenham saído do planejamento.

O mesmo autor apresenta um modelo de pauta formativa, que serve para exemplificar, na prática, questões tratadas teoricamente:

Objetivos

- Refletir sobre a prática da leitura em sala de aula com base na análise de bons modelos.
- Planejar boas intervenções a serem feitas antes, durante e depois da leitura.

Conteúdos

- Leitura e planejamento da leitura pelo professor.

Materiais

- Transcrição da situação de leitura pela professora da turma do 2º ano. - Livro *O Nabo Gigante*.
- Vídeo da mesma situação de leitura.
- Livro *Ler e Escrever na Escola*, de Délia Lerner

Desenvolvimento

- **Apresentação da pauta e dos objetivos da reunião - 5 minutos.**
- **Ampliação do repertório cultural - 10 minutos.**
- **Retomada da discussão sobre a leitura em sala de aula - 20 minutos:** – Perguntar aos professores como eles têm encaminhado essa situação didática: que critérios usam para a escolha do livro? Eles planejam as próprias intervenções para antes, durante e depois da leitura?
- Coletivamente, fazer uma listagem das aprendizagens dos alunos em uma situação de leitura pelo professor, baseando-se nas referências teóricas do livro de Délia Lerner.
- **Tematização da prática docente - situação didática de leitura pelo professor - 1 hora:**
- Apresentar o livro *O Nabo Gigante*. Realizar a leitura e entregá-lo ao grupo para que todos conheçam e manuseiem a obra.
- Explicar que um conto de acumulação apresenta repetição de elementos ao longo da história e discutir o porquê dessa nomenclatura
- Distribuir a transcrição do vídeo que será repassado em seguida.
- Pedir para que grifem, façam anotações e, em pequenos grupos, respondam às seguintes questões:

Quais intervenções da professora parecem ter sido planejadas especificamente para a leitura daquele livro? *Listar aqui as respostas esperadas*).

Quais condições didáticas foram garantidas nessa proposta?



O que parece que a professora fez para se preparar para a leitura?

Que procedimentos deve ter usado para planejar? Discutam os itens que podem ter feito parte do planejamento.

- Exibir o vídeo.
- Dividir os professores em pequenos grupos para que debatam as questões.
- Socializar as conclusões e sistematizar os pontos discutidos.
- **Planejamento de leitura pelo professor - 1 hora:**
- Entregar os livros de contos. Solicitar aos docentes que façam a análise e escolham um deles para planejar a leitura que farão em sala.
- Entregar um modelo de planejamento e combinar que essa atividade será iniciada nos grupos e continuará nos trabalhos coletivos.
- Socializar o que os grupos produziram e elaborar um só planejamento com base na discussão dos grupos.
- **Organização da sequência didática para o mês de junho – 10 minutos:**
- Retomar com os professores as aulas realizadas e discutir, coletivamente, sobre as próximas aulas, levando em consideração o cronograma (AMARAL, 2012, s.p.).

O exemplo de pauta acima apresentado foi retirado de uma reunião do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, porém, pode ser adaptada para qualquer segmento de ensino, uma vez que mostra o papel formador do Professor Coordenador e a importância da pauta formativa bem construída para que essa formação se concretize de fato, chegando ao aluno, favorecendo, deveras, o processo de ensino-aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS

Nas palavras de Andrade (2009), o Professor Coordenador tem importância fundamental no planejamento de formas de

reflexão, de formação de professores e de divisão de responsabilidades. Para melhor organização, tal processo tem a necessidade de ser sistematizado através do registro.

Esses registros, para a autora, são feitos não apenas pelos professores em seus diários de classe, como também pelo Professor Coordenador, em diversos contextos educativos: registros em relatórios de alunos, registros em forma de síntese em reuniões entre coordenadores e diretores, escrita do relatório de avaliação do trabalho realizado, registro das reuniões de ATPC. Ao organizar acontecimentos em forma de registro, professores e Professores Coordenadores passam a ter uma nova visão de suas práticas pedagógicas, fazendo uma reflexão e até reelaborando novas práticas.

O coordenador assume o papel fundamental de organizar e conduzir o trabalho do contexto escolar. Trabalhando a reflexão e a revisão da prática pedagógica, os diferentes pontos de vista, os diversos tipos de planejamento e propiciando o diálogo (ANDRADE, 2009).

Zabalza, citado por Andrade (2009), diz que é preciso diferenciar os tipos de registros, uma vez que há aqueles apenas com características puramente burocráticas, ou seja, que possuem apenas os temas abordados, as presenças e as faltas, sendo que, nesse caso, seu valor é relativo e têm pouco a ver com a qualidade do trabalho de formação.

De acordo com a educadora Madalena Freire, uma das maiores dificuldades é inserir essa prática na rotina como uma tarefa indispensável: “A escrita reflexiva é uma arma de apuração do pensar. E, para fazê-la, é preciso reservar tempo”. Outro desafio é o uso que se faz dessa documentação.



Ela já é válida por si só, mas ganha outra dimensão quando compartilhada com o coordenador pedagógico (ANDRADE, 2009, s.p.).

Para Santos (2012), o registro é uma das formas que nos permitem organizar melhor o pensamento e as ideias. Ele se dá com base em nossas experiências, conhecimentos e práticas acumuladas cotidianamente. Pensar acerca de uma prática e não registrá-la significa limitar o aprendizado recém-adquirido a uma lembrança e não à condição de conhecimento, uma vez que o registro nos permite refletir e repensar sobre a prática formativa.

Porém, quando não existe a prática da reflexão, por meio do registro, o Professor Coordenador, como formador, passa a ser apenas um copista do que aconteceu nas reuniões formativas de ATPC e quando, por sua vez, algumas questões necessitam ser revisadas e renovadas, o gestor pedagógico acabará sem obter o sucesso almejado, pois faltarão reflexões e revisões sobre a prática (SANTOS, 2012).

O ato de registrar tornou-se uma marca pessoal, pois com ele é possível expressar graficamente: fatos, ideias, pensamentos e sentimentos, possibilitando assim reconstruir a própria história da humanidade. Os registros são pensamentos expressados graficamente, que revelam ideias, questionamentos e impressões do autor, em determinado assunto ou tema. Ao entrarmos em contato com os conceitos deste autor, passamos a partilhar seus conhecimentos, adotando também suas ideias (SANTOS, 2012, s.p.).

Sendo assim, registrar as formações em ATPC constitui-se em algo imprescindível para que se repense a prática constantemente, se verifique o que foi discutido e estudado, os acordos realizados, transformando-se em instrumento importante no pensar pedagógico da escola.

CONCLUSÃO

As Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo devem sempre ser utilizadas como reuniões de estudo, de caráter formativo e coletivo, organizadas pela instituição de ensino, mais precisamente através da atuação do Professor Coordenador, que deve ser o responsável pela formação continuada docente em serviço.

Essa formação, no entanto, não pode partir do nada, mas de um diagnóstico bem realizado e estabelecido, onde o Professor Coordenador, juntamente com sua equipe docente, verifica prioridades e quais as necessidades formativas do professor, com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é imprescindível a promoção de uma gestão participativa, para que todas as tomadas de decisão se concretizem e produzam resultados positivos.

O Professor Coordenador deve compreender que seu papel é muito mais do que auxiliar os docentes a resolverem problemas pontuais, como indisciplina em sala de aula, por exemplo. O Professor Coordenador é o profissional que dá sustentação ao Projeto Político-Pedagógico da escola por meio da formação dos professores.

Sendo assim, os professores, em sua formação no local de trabalho, através da ATPC, com o apoio do Professor Coordenador como formador, devem buscar sentido para sua docência, priorizando modos de ensinar, solucionando os desafios postos no cotidiano escolar.

Formador e professores podem promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, através de discussões que atendam demandas reais, ressignificando saberes, construindo pontes entre teoria e prática educacional.



REFERÊNCIAS

AMARAL, A. Como Elaborar Boas Pautas para Reuniões Pedagógicas. Disponível em: <http://gestaoescolar.org.br/formacao/como-elaborar-boas-pautas-reunioes-pedagogicas-705307.shtml>. 2012. Acesso em: 11 jul. 2016.

ANDRADE, L. Escrita Profissional: a importância dos registros feitos pelos professores. 2009. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/formacao/escrita-profissional-427279.shtml>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BEGNAMI, M. L. V. Formação Continuada: O HTPC como espaço para a autonomia formativa. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro Universitário Salesiano. Americana, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 6º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

_____. PARECER CNE/CEB Nº 7, 2010. Disponível em < http://pactoensinomeio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>.

DE GRANDE, P. B. Formação Continuada no Local de Trabalho do Professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2015.

OLIVEIRA, N. A. R. A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SANTOS, D. S. Registro: Importante Ferramenta para o Aperfeiçoamento do Trabalho Pedagógico. In: Portal Educação, publicado em 30. Out. 2012. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/20755/registro-importante-ferramenta-para-o-aperfeiçoamento-do-trabalho-pedagogico#!1>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Portaria CENP nº 1/96 – L.C. nº 836/97.

_____. Secretaria da Educação. Documento Orientador CGEB: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em Destaque. São Paulo: SE, 2014.

ZAIDA, S. Reformas educacionais e Formação de Professores no Brasil. In: Oliveira, Dalila Andrade (org.). Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZURAWSKI, P. O Coordenador Pedagógico como Formador. Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/formacao/coordenador-pedagogico-como-formador-779790.shtml?page=3>>. 2014. Acesso em: 07 jul. 2016.



INTERVIEW WITH CAROLINE HOWARTH BY ADELINA NOVAES



Caroline Howarth é professora e pesquisadora do Department of Psychological and Behavioural Science da *The London School of Economics and Political Science* (LSE). Ela graduou-se na Universidade de Cambridge e desenvolveu mestrado e doutorado na LSE. É co-Editora do periódico *Political Psychology* e editora do *Papers in Social Representations*. Em parceria com um grupo dedicado aos estudantes de doutorado, ela tem desenvolvido o grupo de pesquisa IRG (The Intercultural Research Group). Ela também é membro do *LSE Social Representations Group* e do *Health, Community and Development Research Group*.

Adelina Novaes: Likewise, given that mainstream Psychology treats context as a background for phenomena or individuals, how can this framework of Social Representations help to promote positive change in society through practices? I am trying to understand not only the way that people think but also how can we promote changes in practices.

Caroline Howarth: I think your question highlights an important distinction between how people think and what they do in practice. Of course, in Social Sciences, we see very interesting studies that look at the connections – and sometimes the disconnections – between what people say what their attitudes to something might be and then what they actually do in practice. In Psychology, we call this the attitude-behaviour link. We would think that there is a link between the two, but sometimes we find real contradictions, we find that people think something and actually do the opposite. A classic study on Social Representations is Denise Jodelet's study on Social Representations of mental illness. It is a beautiful study, it feels like a piece of anthropology in that it is very contextualised. She spent a very long time in a village in France looking at the everyday

practices of the villagers who lived with people who had mental illness. There were people called lodgers, their families would pay to have them living in local homes. Those people had been released from the local psychiatric hospital and had a history or diagnosis of mental illness. Denise Jodelet really looked at the social practices between the villagers and the people with mental illness. And she was able to show that some of their practices conveyed a system of knowledge around mental illness that was in fact quite negative, quite stigmatising. That partially explained systems of exclusion where the people with mental illness were somewhat symbolically excluded in different ways, which was really evident in the villagers' practice rather than in what they said. So this was one example; we can think of many others, where people may on the surface seem quite positive about intergroup relations – if you gave them a survey or a questionnaire you might find that their attitude seems to be fairly positive. And that may be because they genuinely believe that their attitude is positive, or it may be due to social pressures; they're aware that they shouldn't really discriminate against others, that most of us would find it problematic to



have very negative views about people with mental health, difficulties or other groups in society that experience stigma. Or this disconnect between what people think and what they do may be quite unconscious; people may not, in fact, be aware of these contradictions. That was one of the key insights of Jodelet's study, showing that there can be quite different systems of knowledge: a sort of conscious explicit knowledge and the knowledge that guides more collective and sometimes less reflective practices. This was something that I explored in my research looking at multiculturalism in different schools, a research that I did with Delaine and Julie in which we found something similar but actually, ironically, much more positive. We found that when you ask people about multiculturalism, particularly in the United Kingdom, where there is a lot of very negative discourse about multiculturalism, people are negative. They say that multiculturalism has failed; that's something our Prime Minister has said, as well as other politicians. People say that multiculturalism leads to segregated communities, to tensions between different communities, to isolated communities that don't understand British Culture, that don't properly integrate, and as people like David Cameron have said, at its extreme, may lead to extremist and even terrorist behaviour and attitudes. So many people if asked about multiculturalism will say that it is problematic and it has failed. But then if you actually look in the context of their lives, at their practices in very diverse settings, you see that people interact. They have friendships, they're integrating and living together, often very, very unproblematically in quite culturally diverse settings. They go to school together, they take the bus together, they have classes together, play sports together, and they have relationships together. They may end

up marrying each other. Things seem pretty unproblematic. But it is just that they don't see those practices necessarily as an example of multiculturalism, not quite. They just see it as getting on; that's their friends, their sport, that is what happens. And so the context comes to shape what kind of behaviours are appropriate, and here we get to the point of your question, which was about how to promote social change. In that research Delaine, Julie and I saw that if you want to think about how to manage cultural diversity in the most constructive way, how to promote positive social change around cultural diversity, one of the first things to understand is that we cannot have one rule for everywhere. Every context is different. The context of London, that is intensively diverse, where there is a lot of interaction between different groups, is very different to some rural English settings that are much more monocultural but still have their pockets of interaction and connection to other cultures. So you have to look at the context and you have to understand that there are practices and attitudes relevant in each of the contexts and understand that there may be contradictions between what people say and what people do. Often even when there are difficulties in the context, even when there are high levels of prejudice, inequality or marginalisation, there are still examples of conviviality, examples of people getting on together. And I think that what's important for researchers and for policy makers is to really try to understand those constructive social practices in order to build on them. To understand what is it about a particular context that has allowed a group of boys from different cultural backgrounds, or different religious backgrounds to come together and play well to achieve something together as a sports team or representing their school, and to put all their differences



aside. It is important to understand the particular demands of each context, I think, in order to try and understand how to promote constructive change at a more general level.

Adelina Novaes: In your paper with Eleni you ask: “How far can schools be agents of change in societal level?”. You work in three levels, one of which is the societal level. Please tell us what are these changes that can be promoted in that level.

Caroline Howarth: One of the examples that we talk about in the paper is, I think, an important example today, and it involves national identities. Currently in the UK there is a bit of a crisis about what is Britishness, about how do we define it, and this is very much wrapped up in debates around security. So on the one hand, there’s a sense of material security and the risk that current international events pose some sort of threat, such as extremism and terrorism. But there is also something of a sense of anxiety about who belongs and who doesn’t, who is British, who is not, and all the rest of it. Some schools really tackle these very complex, difficult and sensitive debates about nationalism and provide ways of encouraging their pupils to claim an identity, to claim the right to belong, even in contexts where others may not think they belong. If you think about black British pupils, or Muslim British pupils, there are many ways in which in dominant discourses in societies or at home they’re constructed as not being British enough, or as somehow problematic. Some schools, I believe, are very bold, very brave and there are attempts to bring these difficult conversations into the classroom and to do it in an enormously constructive manner, allowing pupils to develop a whole vocabulary around prejudice, exclusion, belonging and their own identity, and their own ability to debate these issues with

others in order to be citizens in the fullest sense of the term.

Adelina Novaes: In the Brazilian context, multiculturalism is not the main aspect of marginalisation in schools. On the other hand, Brazilian social thought scholars have highlighted the intersection between class and race prejudice. This results in a double and indissociable stigmatisation combining race and class. Now, the Brazilian foundational myth is based on the mix of three races (the European migrants, the African migrants and the indigenous peoples who used to live there before the first colonisers arrived). Based on this myth, the nuances of colour may not be the predominant indicator for marginalisation, since class-based prejudice can prevail. It is very difficult to single out one cause and it is a very complex social representation matrix that subtly supports the marginalisation phenomena in schools. Caetano Veloso, the Brazilian musician, has lyrics about that; it is a Haiti metaphor: “we are almost white but poor enough to be almost black”. Considered alongside the results of your research, how can this iridescent effect of social representations of colour and race be analysed in order to avoid marginalisation in schools? Because this is very difficult to identify, being so subtle and at same time a mix of many kinds of prejudices.

Caroline Howarth: That would mean that middle-class black Brazilians are somewhat less discriminated against?

Adelina Novaes: Yes, it’s very difficult to identify racial prejudice, because we have so many colours. We can’t say “that’s a black person”. And the class phenomenon means that if you have more money you are perceived as whiter. So there is a mix of social representations that is present in schools



and is very difficult to avoid. My question is, how can we try to work with this phenomenon similar to the one Jodelet described in her book, where people's discourse is very accepting and egalitarian but in fact things are different, practices are quite different. How can we work in schools to identify this kind of social representation, or this matrix of social representations? Because they are processes, they are very dynamic.

Caroline Howarth: Well, that is great. That is a good question. Looking at places like Brazil and trying to understand racial hierarchies and the ways in which these have shifted and changed over time and also across the huge country of Brazil, the ways in which they play out differently in different areas and so forth, and the interconnections between race and class. I think that places like Brazil highlight the fact that these different categories are always intersectional, they're always interconnected, that an analysis on race that doesn't look at class, gender, region or any sort of other aspect can only be a partial analysis. Also that these are always constructions which can be almost easy to forget in some contexts such as here in the UK, where these categories sometimes feel a bit fixed. It almost feels, reading some psychological work, that we've forgotten that the black community is a construction and that many people within this imaginary black community may not feel black, they may not look black, they may not be recognised as black. Then, in one moment, they are. And these complex categories are interconnected, intersection with other things and are hugely contested and change over time.

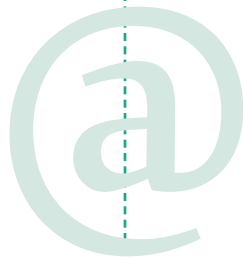
One of the studies that I did in the UK looked at mixed-heritage children in a predominantly white community. Those children had quite complex heritages – family

from the Caribbean, and from Africa, but also family living in America, or somebody living in Greece, connections across the globe. One of the things that came out of that study was the ways in which the young people created quite different identities that were appropriate to them, or were strategically useful for them within the home, and then quite different identities within the school, quite different identities for hanging out with their friends elsewhere in the community and so forth. Again, I highlighted the role of context in the construction of identity and the ways in which other people's expectations played a very significant part in whether or not they felt marginalised. Sometimes they did not feel marginalised or discriminated against at all. At other times, they were very aware that having dark skin may make them vulnerable to the gaze of a police officer, a shopkeeper etc. All of that is very important. So I think that the Brazilian context highlights the need for caution in that we should not take these categories too easily or simplistically. We should understand that while they're deeply historical, in that we have centuries of colonialism, imperialism, slavery, that we still have echoes of the systems of meaning that sustain those very old practices that continue today and explain practices of exclusion within schools, universities and everywhere. On the one hand, we have to see that these ideologies are a dominant form of discourse. But on the other hand, they are complex, slippery, complicated. Representations of what it means to be racialised, change quite evidently from one context or another. In understanding it we have to really listen to the experiences of the marginalised. I think we often go into research projects or social changes projects feeling that somehow we'll understand what the issues or the problems are. Without this bottom-up sense of what



the lived reality is in different contexts, however well-meaning our policy to create some kind of productive social change, it may really have little effect or it may have unintended consequences that may in fact be quite destructive. In order to understand systems of exclusion and marginalisation we have to understand something about the very particular local context, and in Brazil that context starts, as you explained, with understanding connections between

class and race, and perhaps other forms of social categories; gender and sexuality may also be important. In order to hold on to one of the last points you made, these representations are highly dynamic and that is their potential, that is the point that we need to work with if we want to try to change something, to understand the way in which there exists change in this local context in order to promote positive productive social change.





RESENHA: IMAGINÁRIO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE UNIVERSITÁRIOS SOBRE O BRASIL E A ESCOLA BRASILEIRA: UM ESTUDO CONSTRUÍDO COM MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES

CLÁUDIA TERRA¹

A obra *"Imaginário e representação social de universitários sobre o Brasil e a escola brasileira: um estudo construído com múltiplas possibilidades"*, organizada por Angela Arruda e Clarilza Prado de Sousa, está dividida em duas partes e apresenta uma coletânea de capítulos produzidos pelos integrantes brasileiros do Projeto Internacional "Imaginários Latino-Americanos". Nela, discute-se o imaginário no Brasil e na escola brasileira a partir da teoria moscoviciana das representações sociais, utilizando a metodologia de mapas mentais.

Os textos têm como ponto de partida desenhos de dois tipos: um mapa do Brasil e um mapa da escola, ambos obtidos por meio da metodologia dos mapas mentais. Esses desenhos foram produzidos por estudantes universitários do primeiro e segundo ano de diferentes cursos de instituições públicas e privadas, das cinco regiões brasileiras.

Os mapas mentais de Brasil compuseram a base de análise da primeira parte do livro, composta por cinco capítulos e denominada "O Brasil por estudantes universitários". Neles, os pesquisadores analisam o imaginário de jovens universitários sobre o seu país.

Em "Protagonismo? – Identidade e representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o Brasil", Adelina de Oliveira

Novaes e Clarilza Prado de Sousa buscaram indícios de representações polêmicas que pudessem identificar os futuros educadores como um grupo socialmente ativo.

O capítulo "Brasil, um país de diversidades e de contrastes: representações sociais de estudantes universitários do Rio de Janeiro", de Ana Carolina Dias Cruz e Angela Arruda, foi construído principalmente a partir da contribuição teórica de Moscovici e Hewstone (1990) e investiga o sentido de Brasil e suas fronteiras para estudantes cariocas, abrangendo passagens da literatura brasileira e os conceitos de ancoragem (Moscovici, 1972) e de *themata* (Marková, 2006).

Em "Cartografias do Brasil: convites a pensar as nuances da representação", Cristal Aragão e Angela Arruda propõem uma discussão sobre o sentido do Brasil, a partir da experiência com mapas e as teorias que embasam seu estudo como as de Moscovici, Jodelet, Deleuze e Guattari, com foco na ideia de singularidade, diferença, consenso e possíveis desdobramentos das representações.

O texto "Sobre terras e gentes do Brasil: em busca de novos elementos da representação social" discorre sobre o conceito de nação na expressão de um povo. Para isso, Luana Pedrosa Vital Gonçalves e Angela Arruda investigam as representações

1 ARRUDA, Angela; SOUSA, Clarilza Prado de (orgs). *Imaginário e representação social de universitários sobre o Brasil e a escola brasileira: um estudo construído com múltiplas possibilidades*. São Paulo: Annablume/ Fundação Carlos Chagas, 2013.



sociais de jovens universitários de Belém do Pará.

“Representações da diversidade brasileira: uma construção histórica”, concentra a proposta de Lúcia Villas Bôas e Clarilza Prado de Sousa de discutir a diversidade de representações presentes nos discursos de universitários sobre a experiência e a expectativa relacionadas ao Brasil. A historicidade orienta o estudo das representações sociais de Brasil e discute o conceito de diversidade.

Já a segunda parte do livro, composta por três capítulos e denominada “A escola na visão de estudantes universitários”, baseia-se nos desenhos de escolas, a fim de verificar como esse tema é simbolizado por esses estudantes.

Kátia Cilene de Mello Franco e Clarilza Prado de Sousa discutem, no capítulo “A imagem da escola desenhada por estudantes de arte”, a imagem social de futuros professores de arte a respeito da escola. O foco principal do trabalho está na investigação de variáveis na representação considerando que o desenho faz parte do cotidiano desse grupo de estudantes.

“Escola: as imagens que as Representações

Sociais revelam”, de Sandra Ferreira Acosta e Clarilza Prado de Sousa, propõe a discussão sobre o conceito de imagem e representação social da escola enquanto instituição social, a partir de produções de estudantes de Medicina e Pedagogia.

Em “Escola: o que as representações sociais de estudantes de pedagogia do Rio de Janeiro expressam”, Patrícia Simon Lorenzutti, Angela Arruda e Lilian Ulup apresentam representações sobre a escola, a partir da memória de experiências vividas no cenário escolar no passado e no presente dos sujeitos. Tal estudo propõe farta discussão sobre o componente afetivo nas representações sociais e construção social da escola.

Assim, de modo didático e abrangente, o livro provoca uma reflexão teórica e conceitual sobre como estudantes do Ensino Superior constroem uma representação social de seu país e da instituição Escola. Além de trazer elementos da teoria das representações sociais, discute a questão da formação dos profissionais da educação e a importância social da escola. Um título recomendado para pesquisadores em educação, ciências humanas e sociais.

REFERÊNCIAS

MARKOVÁ, Ivana. Dialogicidade e representações sociais: As dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MOSCOVICI, Serge. La société contre nature. Paris: Union Générale d'Éditions, 1972.

MOSCOVICI, Serge; HEWSTONE, Miles. De la science au sens commun. In: MOSCOVICI, Serge. (Org.) Psychologie sociale. 3a.edição. Paris: Presses Universitaires de France, 1990, p. 539-566.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

ENVIO DE COLABORAÇÕES

As colaborações devem ser encaminhadas pelo correio eletrônico

ambiente.educacao@unicid.edu.br.

As colaborações deverão ser encaminhadas em duas formas: com a identificação e a não identificação do autor.

O documento identificado a ser anexado deverá conter:

1. Título do trabalho – deve ser digitado em negrito, alinhamento centralizado;
2. Nome do autor – deve ser digitado em negrito, alinhado à direita;
3. E-mail do(s) autor (es);
4. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos;
5. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
6. Nota de Rodapé: nome da instituição em que foi feito o estudo, título universitário, cargo do(s) autor(es);
7. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, glossário, notas explicativas, referências;
8. Dados pessoais e acadêmicos do autor ou autores (nome, endereço, telefone, instituição de vinculação, mais alta titulação acadêmica e e-mail) na ordem a figurar na publicação.

Os documentos não identificados a serem anexados deverão conter:

1. Título do trabalho;
2. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos ;
3. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
4. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, notas, referências.

Não serão aceitas colaborações que não atendam às normas fixadas.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

1. A Revista @mbienteeducação do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) tem como objetivo a publicação de artigos, entrevistas, resenhas acadêmico-científicos inéditos, produzidos no âmbito da área Educação, com a colaboração de autores brasileiros e estrangeiros.
2. Aceita-se a colaboração de artigos, entrevistas e resenhas. São admitidas colaborações de textos em português, inglês, espanhol, francês e italiano.
3. O envio espontâneo das colaborações implica automaticamente na sessão dos direitos autorais à Revista.
4. A publicação de artigos não é remunerada e sua reprodução total ou parcial é permitida, desde que

citada a fonte.

5. Os artigos, entrevistas, resenhas e demais colaborações enviadas serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, e não refletirão a opinião da Revista.

ANÁLISE E SELEÇÃO DAS COLABORAÇÕES

1. As colaborações serão analisadas pelo Conselho Editorial, que poderá encaminhá-las a pareceristas ad hoc. Nesses casos, não haverá identificação do(s) autor(es).
2. Os autores serão comunicados a respeito do recebimento dos trabalhos e do resultado dos pareceres.
3. Os artigos poderão sofrer ajustes, por recomendação do Conselho Editorial. Nestes casos, somente serão publicados após as incorporações solicitadas, com a devida concordância dos autores.
4. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar trabalhos que não estejam de acordo com as normas estabelecidas. E não caberá nenhum tipo de recurso sobre as decisões do Conselho.

FORMATAÇÃO

1. As colaborações podem ser gravadas em Word. Os artigos, resenhas, entrevistas devem ser digitados em fonte Times News Roman, corpo 12, espaço 1,5 e ter entre 25.000 e 70.000 caracteres, incluídos os espaços e consideradas as referências, citações ou notas, quadros gráficos, mapas etc. O Título do trabalho deve ser

digitado em negrito e centralizado. O Nome do autor deve estar em negrito, alinhado à direita, em caixa baixa, com o endereço eletrônico em itálico.

2. As resenhas devem obedecer ao limite de 10.000 caracteres. O Título do trabalho deve estar em negrito, alinhamento centralizado e o nome do autor deve estar em negrito e alinhado à direita, com endereço eletrônico em itálico.
3. Os quadros, gráficos, mapas e imagens devem ser apresentados em arquivos separados do texto, indicando-se no corpo do texto os locais em que devem ser inseridos. Devem, também, ser numerados e titulados e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem.
4. As citações até 3 linhas devem constar no corpo do texto e vir entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano e número de página. As citações que ultrapassam 4 linhas devem vir com recuo de 4cm e a letra tamanho 10. As palavras estrangeiras devem ser citadas em itálico.
5. As notas explicativas não devem vir no rodapé das páginas, mas deverão ser numeradas e aparecer antes das referências bibliográficas.
6. Se houver a necessidade de apresentar um Glossário, deve vir antes das notas explicativas.
7. As referências devem conter exclusivamente os autores e textos

citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS

- Livros

1. Livro com um autor

SILVA, J. M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas: Papirus, 2004. 136p.

2. Livro ou capítulo com dois ou três autores: os autores são separados por ponto e vírgula

PEREIRA, P. A. ; WATANABE, O.K.; TFAUNI, F. A importância da ciência para a formação do aluno. In: MENESES, J.G.C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p.46-59.

3. Mais de três autores: indica-se apenas o primeiro, acrescentando-se a expressão *et al.*

HAAS, C. M. et al. Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: MENESES, J.G. C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p. 101-31.

4. Capítulo de Livro

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MOTA, M. G. B. (Coord.) Orientação e Mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC/SEE, 2003: p. 22-34.

- Artigo de periódicos

FURLANETTO, E. C. Formação contí-

nua de professores; aspectos simbólicos. *Psicologia da Educação*, n.19, p. 39-53, 20 sem. 2004.

- Artigo e/ou matéria de periódico em meio eletrônico

ZACHARIAS, V. L. C. F. Vygotski e a educação. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acesso em: 04 mar. 2006.

- Tese/Dissertação

ALMEIDA, J. C. A intervenção impossível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. São Paulo, 2003. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

IMAGENS

1. Imagens fotográficas devem ser submetidas na forma de slides (cromos) ou negativos, estes últimos sempre acompanhados de fotografias em papel.
2. Câmaras digitais caseiras ou semi-profissionais ("Mavica" etc.) não são recomendáveis para produzir imagens visando à reprodução em gráfica, devendo-se dar preferência a máquinas fotográficas convencionais (que utilizam filme: cromo ou negativo).
3. Não serão aceitas imagens inseridas em aplicativos de texto (Word for Windows etc.) ou de apresentação (Power Point etc.). Imagens em Power Point podem ser enviadas apenas para servir de indicação para o posicionamento de sobreposições (setas, asteriscos, letras etc.), desde que sempre acompanhadas das imagens

originais inalteradas, em slide ou negativo/foto em papel.

4. Na impossibilidade de apresentar imagens na forma de slides ou negativos, somente serão aceitas imagens em arquivo digital se estiverem em formato TIFF e tiverem a dimensão mínima de 10x15 cm e resolução de 300 dpi.
5. Não serão aceitas imagens fora de foco.
6. Montagens e aplicação de setas, asteriscos e letras, cortes etc. não devem ser realizadas pelos próprios autores. Devem ser solicitadas por meio de esquema indicativo para que a produção da Revista possa executá-las usando as imagens originais inalteradas.
7. Todos os tipos de imagens devem

estar devidamente identificados e numerados, seguindo-se sua ordem de citação no texto.

TABELAS

Devem ser numeradas, consecutivamente, em algarismos arábicos e encabeçadas pelo respectivo título, que deve indicar claramente o seu conteúdo. No texto, a referência a elas deverá ser feita por algarismos arábicos. Os dados apresentados em tabela não devem ser repetidos em gráficos, a não ser em casos especiais. Não traçar linhas internas horizontais ou verticais. Colocar em notas de rodapé de cada tabela as abreviaturas não padronizadas. Na montagem das tabelas seguir as "Normas de apresentação tabular e gráfica", estabelecidas pelo Departamento Estadual de Estatística da Secretaria de Planejamento do Estado, Paraná, 1983.

