

Educação em Movimento

Teoria & Prática



Francisco Antonio Machado Araujo
Eliana de Sousa Alencar Marques
Cristiane de Sousa Moura Teixeira
Organizadores

edufpi

**EDUCAÇÃO EM
MOVIMENTO:
teoria & prática**



Francisco Antonio Machado Araujo
Eliana de Sousa Alencar Marques
Cristiane de Sousa Moura Teixeira

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: teoria & prática



2018



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^ª. Dr^ª. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline Lima Dourado

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: teoria & prática

© Francisco Antonio Machado Araujo • Eliana de Sousa Alencar Marques

Cristiane de Sousa Moura Teixeira

1ª edição: 2018

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI – Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Cláudia Simone de Oliveira Andrade

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

E21 Educação em movimento: teoria e prática / Francisco Antonio Machado Araujo, Eliana de Sousa Alencar Marques, Cristiane de Sousa Moura Teixeira, organizadores. – Teresina: EDUFPI, 2018.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0264-7

1. Pesquisa Educacional. 2. Conhecimento Científico. 3. Educação.
I. Araujo, Francisco Antonio Machado. II. Marques, Eliana de Sousa Alencar. III. Teixeira, Cristiane de Sousa Moura. IV. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:

Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

- APRESENTAÇÃO: A REALIDADE COMO PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO** 7
*Francisco Antonio Machado Araujo
Eliana de Sousa Alencar Marques
Cristiane de Sousa Moura Teixeira*
- O CAMPO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES: ENTRE O FILOSÓFICO E O PEDAGÓGICO** 17
Fernanda Antônia Barbosa da Mota
- CURSO DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTÕES TEÓRICAS E REFLEXIVAS ACERCA DO CURRÍCULO FORMATIVO DO (A) PROFESSOR (A) PEDAGOGO (A)** 33
*Mary Gracy e Silva Lima
Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito*
- OS AFETOS PRODUZIDOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS: CONSTITUIÇÃO DE MODOS DE SER PROFESSOR BEM SUCEDIDO** 51
*Elayna Maria Santos Sousa
Eliana da Sousa Alencar Marques*
- SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS POR UMA PROFESSORA SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA** 71
Marcia Raika e Silva Lima
- A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES SOBRE A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA** 87
*Maria José de Oliveira
Rosimeyre Vieira da Silva*

A DIMENSÃO AFETIVO-VOLITIVA MEDIANDO O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	107
<i>Cristiane de Sousa Moura Teixeira</i>	
SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE DOCÊNCIA TECNOLÓGICA: A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO E A PLURALIDADE CURRICULAR	127
<i>Josiane Sousa Costa de Oliveira</i>	
A REALIDADE DO ALUNO DA EJA NA CIDADE DE CAXIAS- MA	147
<i>Antônio Luiz Alencar Miranda Shirlane Maria Batista da Silva Ana Débora Pereira dos Santos Shyrmênia Alexandre Mendes</i>	
O EDUCADOR DA EJA E A MISSÃO DE ENCANTAR JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	163
<i>Adriana de Sousa Lima Elenice Maria Nery Evana Mairy Pereira de Araújo</i>	
AVALIAÇÃO EM EJA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA	179
<i>Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento</i>	
AVALIAÇÃO EXTERNA NA ALFABETIZAÇÃO EM TERESINA (PI) E A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL	199
<i>Francisca Eudeilane da Silva Pereira</i>	
AS CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DOCENTES DO BACHAREL-PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA E DA PÊSQUISA NARRATIVA	211
<i>Eliana Freire do Nascimento</i>	
A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO PIAUÍ: PROPOSIÇÕES NACIONAIS OU LOCAIS?	225
<i>Isabel Cristina da Silva Fontineles Luís Carlos Sales</i>	
SOBRE OS AUTORES	241

APRESENTAÇÃO: A REALIDADE COMO PONTO DE PARTIDA DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Em ciência o que se busca são aproximações da realidade em que vivemos; aproximações que sejam consistentes e consequentes, pelo menos por certo tempo. Porém, como conhecimentos aproximativos, não são dogmas. São conhecimentos orientadores por um tempo, sempre revisáveis ou superáveis. (GATTI, 2002.)

O processo de desenvolvimento das pesquisas em educação tem como marco histórico a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) nos anos de 1930 e ganha celeridade na década de 1960 com os programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados. Desde então, as pesquisas desenvolvidas evidenciam a relação dialética entre o desenvolvimento das pesquisas e o contexto histórico social em que estas se processam, ganhando corpo diferentes enfoques, bem como emergem a partir da década de 1970 pesquisas com diferentes matizes teóricas e metodológicas, evidenciando ao mesmo tempo a riqueza dos conhecimentos produzidos acerca do fenômeno educacional, como também revela complexidade de investigar a educação.

Como parte deste movimento de desenvolvimento de pesquisas que tem como objeto nuclear a educação juntamos esforços coletivos no sentido de apresentar resultados de pesquisas que revelam como determinado grupo de pesquisadores têm investigado a realidade educacional. E, por conseguinte, evidenciar como este grupo compreende e encaminha o processo de produção de conhecimento científico.

As pesquisas aqui relatadas evidenciam a existência das múltiplas possibilidades de realizar investigação no campo educacional, uma vez que consideramos que a educação assim como a realidade social é múltipla, complexa e contraditória, daí a necessidade de evidenciar tal realidade considerando diferentes objetos de investigação, perspectivas teóricas e procedimentos de construção e análise de dados. Portanto, esta obra tem por objetivo primordial narrar e expressar a produção do conhecimento científico educacional, contribuindo assim para o desenvolvimento de ações que visem intervir e transformar a realidade. Nessa direção, apresentamos treze textos em forma de relatos de pesquisas que além da diversidade, se destacam pela riqueza teórica e rigor metodológico, elementos necessários à obra científica.

Abrem as discussões desta obra o artigo **O Campo da Filosofia da Educação e a Formação de seus professores: entre o Filosófico e o Pedagógico** de Fernanda Antônia Barbosa da Mota. Neste artigo, a autora discute sobre a formação do professor de filosofia da educação a partir da problematização dos aspectos filosóficos e pedagógicos. Nessa abordagem, o predomínio filosófico e o predomínio pedagógico na formação docente são considerados um dilema que afeta consideravelmente a própria concepção e prática de ensino de filosofia da educação. A realização da pesquisa se deu mediante estudo bibliográfico, com enfoque metodológico hermenêutico, característico das pesquisas teóricas no campo de investigação da filosofia da educação. O aporte teórico do estudo baseia-se em autores como: Guarda (1998), Severino (2000), Henning (2010), Albuquerque (1998; 2003), Valle e Kohan (2004), Quilici Neto (2001), Mazzotti (2000), Pagni (2008; 2010), Deleuze (1992), Tomazetti (2003), Mota (2014) dentre outros. Nesse estudo merece destaque o problema formativo no campo filosófico educacional

quando o mesmo é concebido de modo restritivo, ou seja, a partir dos extremos da formação filosófica ou pedagógica. Todavia, a despeito da permanência dos referidos predomínios formativos na contemporaneidade, a investigação aponta para possibilidades conectivas não hierarquizadas entre as duas principais influências formativas e também para conexões alternativas com outras áreas.

No artigo **Curso de Pedagogia e formação docente: questões teóricas e reflexivas acerca do currículo formativo do (a) professor (a) pedagogo (a)**, Mary Gracy e Silva Lima e Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito fazem uma incursão teórica e legal acerca da formação de professores no curso de pedagogia desde a sua criação no Brasil enfocando questões curriculares, tendo como finalidade desenvolver reflexões sobre a formação inicial docente, considerando este curso enquanto instância reconhecidamente responsável pela formação de professor (a) para atuar nas séries iniciais da educação básica. Como base teórica apoiam-se em estudos e pesquisas de autores que possuem estudos e discussões neste campo de pesquisa, como Brzezinski, (2012), Franco (2008), Ghiraldelli Jr (2008), Imbernón (2001), Libâneo (2007), Penin (2009) e Silva (2011), bem como de determinação legal em documentos que referenciam e normatizam as diretrizes legais e pedagógicas desse curso, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Nacional n. 9394/96. A proposição deste texto com suporte teórico e reflexivo acerca desta temática oportunizará reflexões no que tange a produção do conhecimento teórico e mobilização dos saberes docentes na prática da atividade profissional do futuro pedagogo. E também uma possibilidade de (re) construção de currículo formativo pautado nas reais expectativas, nas necessidades e percepções concretas das vivências e reflexões nos contextos formativos e profissionais, sob o amparo de políticas públicas de formação de professores, de investimentos no ensino e na pesquisa, e na estrutura pedagógica dos cursos para oferecer melhores condições de ingresso, atuação, permanência e desenvolvimento profissional do professor iniciante na carreira docente.

Em **Os afetos produzidos nos processos formativos: constituição de modos de ser professor bem sucedido**, de Elayna Maria Santos Sousa e Eliana da Sousa Alencar Marques são analisados

processos de constituição histórica de professores considerados bem sucedidos na escola. Partindo do pensamento de Vigotski (2009) de que a consciência humana se revela nos significados e sentidos produzidos sobre a atividade que se vive, as autoras analisaram significados e sentidos produzidos pelos professores sobre a atividade docente, a fim de entender como se constituem esses profissionais e suas práticas pedagógicas ao ponto de se constituírem bem sucedidas. Participaram dessa pesquisa duas professoras que atuam na rede pública municipal e estadual da cidade de Teresina-PI. Para a construção das informações foram utilizados questionários e a entrevista semiestruturada, e, como procedimento analítico, foi feito uso dos Núcleos de Significação. As leituras e análises das significações produzidas no discurso das participantes da pesquisa possibilitaram a compreensão acerca do movimento histórico de desenvolvimento dessas professoras como profissionais bem sucedidas pela mediação de processos formativos constitutivos de modos de ser professor, com a potência de levá-las a produzirem práticas que elevam as chances de realização do bom ensino na sala de aula.

Marcia Raika e Silva Lima assina o texto **Significações constituídas por uma professora sobre a formação contínua em educação inclusiva**. Neste artigo, a autora analisa as significações constituídas por professores sobre formação contínua em educação inclusiva. A pesquisa foi fundamentada no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Sócio-Histórica e, ainda, em autores que abordam a temática da formação de professores e que discutem sobre educação inclusiva. Trata-se de pesquisa qualitativa com uso de entrevista narrativa e Núcleos de Significação. A participante da pesquisa é formada em História e trabalha em escola da rede pública estadual. Os resultados da pesquisa revelaram que a participante manifestou sentimentos de insatisfação com a formação de professores oferecida pela Secretaria de Estado da Educação- SEDUC, por alegar que esta formação não se apresenta como inovadora com alunos com Necessidades educativas especiais-NEEs, incluídos no Ensino Médio, pois não possibilita conhecimentos teóricos e práticos específicos para essa etapa de ensino que contribua para a atividade de ensino aprendizagem com esses alunos.

O artigo **A pesquisa na formação de professores: percepções**

de docentes e discentes sobre a pesquisa no curso de Pedagogia, de Maria José de Oliveira e Rosimeyre Vieira da Silva, pretende oferecer respostas para a indagação central: Como as práticas investigativas oferecidas no curso de Pedagogia favorecem a formação para pesquisa? O aporte teórico que sustenta as discussões do tema do artigo foi sistematizado em André (2012, 2016), Demo (1996; 1994), Freire (1996), Ludke (2009, 2014), Moraes (1997), Veiga (1996, 2012), Zeichner (1998, 2011) que debatem sobre a temática pesquisa na formação de professores e na prática docente, e em André e Ludke (2012), Franco (2012), Gil (2009) que expressam conceitos relacionados a metodologia do presente trabalho. Para sistematização do diálogo do pesquisador com o objeto de investigação, os autores optaram por uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo Documental a partir de um Estudo de Caso: o curso de Pedagogia da UESPI - *campus* Antônio Giovanni Alves de Sousa. A pesquisa revelou que ainda tem-se muito a avançar na sistematização e articulação das práticas investigativas no curso enquanto momento formativo capaz de desenvolver conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Cristiane de Sousa Moura Teixeira assina o artigo **A dimensão afetivo-volitiva mediando o trabalho do coordenador pedagógico**. Neste artigo, a autora discute sobre a mediação da dimensão afetivo-volitiva no trabalho do coordenador pedagógico. A pesquisa foi fundamentada nos pressupostos teóricos desenvolvidos por Vigotski (2009) acerca das categorias Mediação, Historicidade, Sentido e Significado, bem como em Rubinstein (1977), acerca das emoções e da volição. Os dados foram produzidos mediante entrevistas e sessão reflexiva e foram analisados por meio do procedimento Núcleos de Significação (Aguiar e Ozella, 2006, 2013). O núcleo de significação intitulado, “A dimensão afetivo-volitiva do coordenador pedagógico ‘faz-tudo’ na escola está perpassada pelas motivações, pelas atitudes e pelos sentimentos que têm mediado o desenvolvimento do seu trabalho na escola pública”, oferece subsídios para compreender e explicar a mediação da afetividade e da volição no trabalho do coordenador pedagógico. Por meio da análise deste núcleo de significação foi possível apreender zonas de sentido que possibilitam compreender que o trabalho humano possui estrutura psicológica, a qual pode ser representada pela dimensão afetivo-volitiva que a

coordenadora expressa quando demonstra motivações para ser “faz-tudo”.

O artigo seguinte tem como título **Significados e sentidos de docência tecnológica: a verticalização do ensino e a pluralidade curricular** de Josiane Sousa Costa de Oliveira. A autora explica que se trata de um excerto da dissertação de Mestrado intitulada “Travessia Colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – *Campus Caxias*”. Nela a autora investiga a relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

No artigo **A realidade do aluno da EJA na cidade de Caxias- MA** de Antônio Luiz Alencar Miranda, Shirlane Maria Batista da Silva, Ana Débora Pereira dos Santos e Shyrmênia Alexandre Mendes discute-se sobre a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas escolas estaduais no município de Caxias – MA, a partir da visão dos alunos, a fim de diagnosticar as principais causas que interferem no processo ensino-aprendizagem, no letramento escolar e que conduzem a evasão escolar dos discentes. Para tal, foi realizada pesquisa de campo em todas as escolas da rede pública estadual, na zona urbana, que tem a modalidade EJA. Fundamentaram-se em autores como Cerrano (2007), Kleiman (2006), Mollica e Leal (2009), Moraes e Varela (2007), Oliveira (1996), Soares (2002) e nas legislações vigentes sobre o tema no país e no Maranhão, concluindo que falta oferta de formação continuada para professores que atuam na EJA, e que o processo de ensino-aprendizagem deve buscar a valorização das experiências, interesses e necessidades do educando da EJA, de modo a oferecer-lhes um ensino de qualidade para que possam aprimorar seus conhecimentos nas perspectivas de mudanças no contexto escolar, social, político e econômico.

O artigo **O educador da EJA e a missão de *encantar* jovens, adultos e idosos**, de Adriana de Sousa Lima, Elenice Maria Nery e Evana Mairy Pereira de Araújo apresenta pontos de reflexão sobre a EJA, ressaltando esta modalidade não como remediadora de uma lacuna deixada por falta de políticas de incentivo à alfabetização em idade regular, mas, sobretudo, especificando como esta pode

promover uma aprendizagem significativa e contextualizada que agregue saberes à vivência pessoal e profissional dos educandos. Assim, acompanhando a trajetória da EJA, no Brasil, compreende-se que esta possui um público que carrega consigo vivências, conhecimentos de mundo, sonhos não realizados, frustrações por objetivos não alcançados, e isso não pode ser ignorado pela legislação que rege essa modalidade de ensino e, muito menos, pelos profissionais que atuam nessa área. Neste sentido, a pesquisa evidencia que a necessidade de implantação de uma política forte e permanente para, não só garantir a alfabetização de jovens, adultos e idosos, mas e, principalmente, garantir a sua permanência na escola e a progressão da sua escolaridade. Assim, esses sujeitos encontrarão desafios que irão movimentar e fazer sentido à sua vida, como por exemplo, enfrentar as tecnologias da informação e da comunicação, elementos tão essenciais para o seu processo comunicativo e para o alcance, também, do letramento digital.

Em a **“Avaliação em EJA: Concepções dos professores sobre a prática pedagógica de Geografia”**, Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento identifica as concepções evidenciadas pelos os professores sobre a prática pedagógica em EJA e discute sobre os conceitos de EJA. A autora aponta grandes desafios na Educação Jovens e Adultos, a partir de um currículo com implicações no desenvolvimento da prática pedagógica de geografia influenciada pelas concepções refletidas nos modos de pensar e de agir dos docentes no exercício de sua profissão.

Francisca Eudeilane da Silva Pereira assina **Avaliação externa na alfabetização em Teresina (PI) e a apropriação dos resultados sob a perspectiva dos professores da rede municipal**. O artigo é parte da dissertação intitulada “Apropriações e usos de resultados obtidos na avaliação SAETHE como instrumento pedagógico: um diálogo com professores alfabetizadores da rede municipal de Teresina”, defendida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nele, a autora investiga se os professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Teresina utilizam os resultados da avaliação SAETHE para aprimorar suas práticas pedagógicas, e como

é feito este processo. Para isso, foi utilizado como aporte teórico principalmente os trabalhos de Klein (2011), Soligo (2010), Luckesi (2011) e Castro (2009), que falam sobre avaliação, e de Soares (2001, 2004, 2016), no eixo da alfabetização. Como metodologia a autora fez uso de abordagens qualitativa e quantitativa, bem como o estudo de caso, com aplicação de questionários. A hipótese inicial era que os professores do ciclo de alfabetização da Rede de Teresina não se apropriavam ou faziam uso das informações geradas pela avaliação externa em prol da elevação da proficiência dos alunos. No entanto, foram detectados outros problemas para os quais se devem buscar soluções, entre eles: (i) falta de clareza por parte de grande parte dos professores em relação ao trabalho com alfabetização e letramento (vi) ausência de conhecimento sobre as finalidades de avaliações internas e externas.

O artigo seguinte **As configurações identitárias docentes do bacharel-professor: contribuições da abordagem fenomenológica e da pesquisa narrativa**, é de autoria de Eliana Freire do Nascimento. Este artigo é um recorte dos estudos realizados para a construção do trabalho doutoral, no qual a autora discute a construção identitária do bacharel professor de Direito que exerce a docência no ensino superior, o que exigiu a escolha de métodos e de técnicas que pudessem ter acesso às informações que ajudassem a entender o objeto de estudo. Partindo dessa percepção, este estudo foi orientado pela concepção da abordagem fenomenológica que buscou compreender, de forma intencional, o mundo vivido em que os professores de Direito descrevem suas experiências de tornar-se professor ao longo da carreira docente. Esta pesquisa possibilitou entender o “ser docente” a partir da descrição do ato de ser e de viver nas múltiplas relações estabelecidas pelos indivíduos no decurso da vida profissional.

Fechando essa obra apresentamos o artigo **A rede pública estadual de ensino do Piauí: proposições nacionais ou locais?** de Isabel Cristina da Silva Fontineles e Luís Carlos Sales. Os autores analisam o vencimento salarial e a relação com a formação do professor da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, considerando o período de 1996 a 2016. Foram utilizadas tabelas de vencimento e folha de pagamento dos professores, procurando dialogar com

os instrumentos legais editados no período. Ao longo da série histórica analisada, os professores tiveram seus vencimentos salariais visivelmente achatados no período de 2003 a 2006. A lei do Piso teve efeito positivo e a relação entre o vencimento salarial e a formação dos professores, no geral, apresenta uma boa diferenciação percentual, revelando hierarquia entre as classes de formação, especialmente nos últimos 5 anos da série histórica (2012 a 2016).

Esperamos com esta obra oferecer a todos que se interessam pela educação reflexões que partem de problemáticas que se impõem como desafios históricos à realidade educacional. Conhecer os nexos, as relações e os processos históricos que constituem esse fenômeno tão complexo é o que pode potencializar formas de intervenção no real, isto é, modos de ação capazes de transformar a realidade. Este é o objetivo da obra *Educação em Movimento: teoria e prática*, ou seja, evidenciar o compromisso que pesquisadores e pesquisadoras em Educação assumem com a sociedade quando se dedicam a produzir conhecimento tendo a educação como ponto de partida. São pesquisas que partindo da práxis social reforçam a tese de que somente pela ação humana é possível reconstruir novas relações históricas.

Francisco Antonio Machado Araujo
Eliana de Sousa Alencar Marques
Cristiane de Sousa Moura Teixeira

O CAMPO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES: ENTRE O FILOSÓFICO E O PEDAGÓGICO

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

A partir do nosso ingresso na área de Filosofia da Educação fomos atravessados por forças que resultaram em uma sensação de estranheiridade, pois o habitar nessa área trouxe certo desconforto. Em meio a essa sensação, no momento em que estávamos pesquisando sobre a problemática inicial que indagava sobre quais seriam os saberes necessários para ministrar aulas de Filosofia da Educação, nos deparamos com algumas pesquisas em nível de mestrado e doutorado que intensificaram nosso estranhamento por terem como resultado de pesquisa a constatação de que a formação do professor de Filosofia da Educação é fator preponderante para influenciá-lo na sua prática de ensino. Como não existe uma formação específica em Filosofia da Educação, seu ensino pode ser de Filosofia, Pedagogia e outros, dependendo da formação de cada professor. A partir daí, nossa problemática foi modificada e resolvemos investigar alguns aspectos teóricos da formação inicial e continuada dos professores da filosofia da educação e como isso repercute na sua prática de ensino (MOTA, 2014).

Assim, ao propormos investigar o que está além das hierarquizações verificadas nas posturas evidenciadas a partir do

dilema entre o predomínio filosófico e pedagógico, buscamos também evidenciar as práticas que poderiam ser consideradas como outros modos inventivos de se fazer o ensino de Filosofia da Educação.

Os professores que ministram a disciplina Filosofia da Educação têm formação inicial distintas, ou seja, são oriundos de diferentes áreas do conhecimento (Filosofia, Pedagogia, Teologia, etc.). Desse modo, nos interessou saber até que ponto o conhecimento recebido na graduação e pós-graduação propicia a eles uma resistência à reprodução do instituído. Nesse ponto, considerando que os conhecimentos se materializam pela transmissão racional excessiva do conhecimento, isso impossibilita o professor de fazer a experiência de si, por estar sempre pautado nas linhas de força molares que remetem ao assujeitamento do pensamento.

O dilema do ensino de Filosofia da Educação: entre o predomínio filosófico e o pedagógico

No mesmo período em que a identidade e o objeto de estudo da Filosofia da Educação eram temas das discussões anuais do GT - Filosofia da Educação da ANPED, Guarde (1998) investigou a questão da identidade disciplinar da Filosofia da Educação e chegou a um prognóstico bastante pessimista. Na sua pesquisa, após analisar os programas e depoimentos de professores de Filosofia da Educação da rede privada da cidade de São Paulo, o autor concluiu que “a disciplina Filosofia da Educação é *terra de ninguém*”, pois cada professor “sente-se absolutamente à vontade para elaborar do seu jeito o modo como ela deve ser ministrada” (GUARDE, 1998, p. 140).

Esse quadro desolador enfatizava que a precária prática dos referidos professores em sala de aula, era resultado de um contexto bastante comum nas instituições particulares que constituíram o campo da pesquisa: a inexistência de qualquer tipo de interferência institucional sobre o planejamento e o ensino da disciplina Filosofia da Educação; a elaboração estritamente pessoal dos programas; a ausência de diálogos com outros profissionais da mesma área; e, a escassez de bibliografias de referência.

Sobre o último aspecto, Severino (2000) sustenta que na teorização filosófico-educacional, particularmente nas duas décadas mais recentes, pode ser verificada uma forte tendência por parte dos autores e pesquisadores brasileiros de tentar elucidar a Filosofia da Educação a partir de filósofos ou escolas teóricas específicas. Compreendemos que a necessidade de lidar com conhecimentos filosóficos e educacionais explica, parcialmente, a amplitude e complexidade da pesquisa e do ensino em Filosofia da Educação. Por outro lado, os poucos consensos acerca do estatuto da Filosofia da Educação, de sua delimitação temática e de seus procedimentos metodológicos contribuem para dificultar a execução da prática docente a partir de bases teóricas norteadoras.

Nessa perspectiva, Pagni (2008) elucida que o ensino de Filosofia da Educação no Brasil, a despeito de suas divergências teóricas, sempre permaneceu alicerçado em uma forte influência europeia.

Independente da formação ou não em Filosofia, o ensino dessa disciplina pelos catedráticos oscilava entre a história da filosofia e das ideias pedagógicas, o tratamento de alguns temas da filosofia e das ciências da educação e a pregação de uma doutrina que fundamentasse a prática pedagógica dos professores. Pode-se dizer, ainda, que o ensino de filosofia da educação nos cursos de Filosofia ou de Pedagogia tinha por referência a historiografia da filosofia e os manuais de pedagogia europeus, principalmente, franceses e alemães, com forte resistência à filosofia inglesa e americana (PAGNI, 2008, p. 98-99).

A respeito disso, ainda é importante mencionar que a filosofia educacional proposta por Anísio Teixeira foi concebida como uma via intermediária entre a abordagem histórica e a não histórica. Isso porque, ele enfatizou a importância dos estudos históricos da filosofia e da educação, coadunados com um papel interventor da filosofia da educação, cujo ensino deveria garantir aos seus estudantes a possibilidade de refletir e propor alternativas tanto sobre problemas oriundos da prática docente quanto de problemas procedentes da vida contemporânea (PAGNI, 2008).

Assim como ocorreu em relação à filosofia da educação pragmatista de Anísio Teixeira, também a filosofia da educação

analítica foi alvejada pelas críticas feitas a partir das correntes filosóficas de origem francesa e alemã. Tais críticas à filosofia analítica alegavam que sua abordagem era uma prática meramente técnica (a análise e elucidação conceitual), que seus pressupostos cientificistas (objetividade, neutralidade e racionalidade) a deixavam alheia às questões educacionais de ordem prática, nas diversas instâncias políticas e sociais.

A obra mais representativa dessa vertente no campo educacional é *Educação e Linguagem*, organizado por José Mario Pires Azanha (1931-2004), com colaborações de Jorge Nagle e Carlos Eduardo Guimarães, entre outros. O referido livro não foi bem recebido pelos educadores menos por divergências teóricas e mais por questões políticas, já que Nagle e Azanha eram considerados intelectuais ligados ao governo ditatorial. Independentemente dos motivos que inviabilizaram a filosofia analítica da educação no Brasil, naquela época, Guimarães (1976, p.105) propôs que a filosofia da educação abdicasse de seu caráter informativo baseado nas abordagens históricas em prol de um “ensino que envolva, por parte do aluno, a aquisição de hábitos e normas do pensamento crítico”. Tais habilidades seriam desenvolvidas e exercitadas, principalmente pelo contato dos alunos com o domínio docente das ferramentas lógicas a partir das quais são feitas as análises dos principais termos, conceitos e teorias da linguagem educacional.

Sobre a especificidade da disciplina Filosofia da Educação no espaço universitário, Henning (2010) elenca algumas dificuldades ou dilemas que o professor da referida disciplina enfrenta nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Conforme a argumentação da autora, muitas vezes escapa aos profissionais praticantes da Filosofia da Educação que a mesma se constitui com uma disciplina em torno da qual convergem elementos teóricos da Filosofia e elementos teórico-práticos da Educação, sendo inviável um ensino que não considere essa dupla implicação. A partir dessa constatação o professor de Filosofia da Educação, independentemente da sua formação inicial, deve também considerar os dois seguintes fatores: o saber filosófico tem um caráter enciclopédico e a ambiência educacional é marcada por questões de natureza interdisciplinar.

Nessa discussão, retomamos a consideração de Albuquerque

(1998) de que a questão da formação do professor de Filosofia da Educação deve ser evidenciada porque aquilo que os autores afirmam a respeito da Filosofia da Educação e a maneira como ela é trabalhada pelos professores em sala de aula, decorre da influência preponderante recebida em seus cursos originais, algo que pode ser constatado na “forma como a literatura conduz a discussão desta disciplina, como também nos conteúdos que propõe para serem ensinados”. Diante desse quadro, a relevância, seleção e tratamento dos conteúdos disciplinares da Filosofia da Educação “parece ser definida muita mais em função da “familiaridade” que o professor tem com o seu curso de origem (ALBUQUERQUE, 1998, p.56).

Assim, a necessidade de transitar entre o pensamento filosófico e o educacional, combinada com a escassez de recursos institucionais (cursos e material bibliográfico específicos da área), faz com que o professor de Filosofia da Educação, no contexto do ensino de sua disciplina, trabalhe conteúdos diretamente relacionados aos conhecimentos oriundos da sua formação inicial ou continuada.

Tal opinião é compartilhada por Valle e Kohan (2004), que também sustentam que a formação docente constitui um fator relevante na determinação do tipo de prática profissional adotada pelos professores que atuam com a disciplina Filosofia da Educação. Na concepção desses autores, a formação acadêmica recebida pelos professores nos seus cursos de origem implica na determinação do tipo de abordagem trabalhada por eles na disciplina em questão, resultando em tratamentos irregulares concedidos à Filosofia ou à educação. Assim, as situações vivenciadas nas graduações em Filosofia, pedagogia, ciências sociais ou em qualquer outra área tendem a se reproduzir nas pós-graduações em Filosofia e educação, nas quais a Filosofia da Educação é concebida e ensinada de forma heteróclita.

Assim, vindos de trajetórias que guardam, entre si, pouquíssimos pontos de contato, os professores tendem naturalmente a moldar seus próprios cursos de Filosofia da Educação, de acordo com suas experiências individuais, como uma introdução à lógica ou à epistemologia, à história da Filosofia ou à história das ideias filosóficas sobre a educação, ou ainda como um longo estudo monográfico de um autor ou de uma corrente do pensamento

educacional – sob o risco de reduzirem sua atuação à transmissão de *uma* Filosofia doutrinária da educação (VALLE; KOHAN, 2004, p.17).

Desse modo, a formação do professor de Filosofia da Educação constitui um dos principais fatores na construção dos processos de desenvolvimento da disciplina Filosofia da Educação, que tenderá a privilegiar os conteúdos filosóficos ou pedagógicos, dependendo dos tipos de conhecimentos predominantemente internalizados pelo professor ao longo de sua formação. Tal constatação denota que, respectivamente, os pressupostos teórico-metodológicos recebidos em uma formação filosófica ou em uma formação pedagógica resultam, na prática, em um fechamento cognitivo expresso na ênfase demasiada nos conteúdos filosóficos em detrimento dos assuntos pedagógicos, no primeiro caso; ou na ênfase demasiada nos conteúdos pedagógicos em detrimento dos assuntos filosóficos. Diante desse impasse, ressaltamos que nosso entendimento é favorável ao diálogo entre a Educação e a Filosofia, e contrário à sujeição de uma sobre a outra.

Destacamos um estudo realizado por Albuquerque (2003) que analisa as concepções de alguns dos principais teóricos da área e investiga os programas de ensino de Filosofia da Educação em dez instituições públicas de ensino superior em diferentes Estados brasileiros evidencia dados preocupantes tanto no que se refere ao ponto de vista intelectual quanto no que diz respeito à prática de ensino dos docentes.

[...] os resultados da pesquisa revelaram, entre outras coisas: a postura preconceituosa com que a disciplina Filosofia da Educação é vista nos meios filosóficos, isto é, como *coisa de pedagogos*; a tendência dos próprios intelectuais da Filosofia da Educação de dissertar muito mais sobre os aspectos puramente filosóficos, deixando a educação como mera conclusão dos seus textos; a dispersividade temática constitutiva dos programas de Filosofia da Educação; a carência de investimentos intelectuais na área, em termos de artigos, livros, dissertações e teses, além da precariedade de instâncias de consagração e legitimação das suas produções. Com base nesses resultados, a pesquisa ressaltou diferentemente da perspectiva da superfluidade da Filosofia

da Educação, a necessidade de um redimensionamento da disciplina, com vista à construção de novos projetos filosóficos para a educação (ALBUQUERQUE, 2003, p.4).

A autora complementa os resultados de sua investigação com a advertência que seu trabalho, realizado originalmente no ano de 1998, tentou provocar um debate no campo filosófico-educacional que “tem tido pouco investimento intelectual entre os filósofos da educação: o do seu ensino” (ALBUQUERQUE, 2003, p. 4). Essa perspectiva é corroborada pelo fato que, embora a reunião do GT – Filosofia da Educação, realizada em 1997 houvesse determinado que os temas norteadores das reuniões dos dois anos subsequentes deveriam versar respectivamente sobre as questões acerca da “Identidade da Filosofia da Educação” e do “Ensino da Filosofia da Educação”, o ano de 1999 registrou apenas dois trabalhos, num total de doze, que efetivamente focalizaram o ensino da disciplina Filosofia da Educação.

Outros estudos acadêmicos, em nível de doutorado, constataram que a análise dos programas de Filosofia da Educação revela três posturas a partir das quais os docentes da área costumam trabalhar com o ensino da disciplina homônima (QUILICI NETO, 2001; TOMAZETTI, 2003; VIEIRA, 2010).

Na primeira forma, a Filosofia é amplamente usada como referencial teórico, metodológico e analítico para investigar os problemas educacionais.

Na segunda forma, mais próxima da História da Filosofia, alguns tópicos filosóficos são selecionados e trabalhados em substituição à Filosofia da Educação.

E, na terceira forma, utilizada de forma predominante por docentes com formação pedagógica, a discussão principal fica por conta de questões especificamente ligadas à Educação.

Nos dois primeiros casos, o predomínio é filosófico (a História da Filosofia, tópicos filosóficos, etc.) e, no terceiro caso, o predomínio é pedagógico (didática, teorias educacionais, metodologia de ensino da Filosofia, etc.). Em comum, nos três procedimentos, o professor se distancia da Filosofia da Educação, na medida em que prioriza na sua prática de ensino, ou a Filosofia, ou a Educação.

A constatação da diversidade de concepções filosóficas e educacionais como fator comum aos três quadros sugere a existência

pluralista de “Filosofias da Educação”, visto que “há no Brasil a estruturação de algumas ideias de Filosofia da Educação, mas que não há uma Filosofia da Educação” (QUILICI NETO, 2001, p. 16). Tal constatação evidencia que, se o ensino da Filosofia da Educação depende de escolhas individuais e idiossincráticas, então, fica estabelecida a inviabilidade de qualquer Filosofia orientar a Filosofia da Educação. Ao eleger solitariamente a Filosofia que vai nortear a sua Filosofia da Educação e sem o diálogo necessário entre seus pares, o professor corre um sério risco de transformar a sua prática pedagógica em mera doutrinação (MAZZOTTI, 2000).

Pagni (2008), por sua vez, elucida que o estado atual da pesquisa e do ensino de Filosofia da Educação é resultado da autonomização das ciências da educação e da própria Filosofia. Como vimos no início do presente capítulo, a transição da pedagogia de *disciplina para ciência da educação* foi acompanhada por uma relativa desvinculação com a teoria filosófica, considerada alheia aos problemas da prática escolar cotidiana, e por uma aproximação crescente com disciplinas como a sociologia, a psicologia, a didática e outras técnicas de ensino, que por serem consideradas matérias práticas e instrumentais, seriam capazes de oferecer o suporte necessário para as exigências formativas profissionais docentes. Já a autonomização da Filosofia na esfera acadêmica, tanto em relação à produção teórica quanto ao seu ensino, ocorreu a partir da centralização das discussões em torno de temas filosóficos clássicos, da história da Filosofia, da chamada Filosofia pura e de outras áreas filosóficas consideradas importantes como a Filosofia da ciência e a Filosofia política.

Como consequência desses dois fatores, a Filosofia da Educação defrontou-se com problemas originados em ambas as vertentes.

Pelo lado educacional, em virtude do problema da relação teoria e prática nos cursos de formação de professores, a disciplina Filosofia da Educação viu-se no impasse entre ensinar a história da Filosofia da Educação ou estimular a reflexão filosófica sobre temas educacionais emergenciais, sendo que cada abordagem era considerada, respectivamente, insuficientemente prática e superficialmente teórica.

Pelo lado filosófico, a disciplina Filosofia da Educação não teve muito reconhecimento, pois foi renegada devido ao seu

não-pertencimento ao campo filosófico ou descaracterizada por pesquisadores e professores da área que, em suas discussões ou aulas, terminavam “preconcebendo a Filosofia da Educação como uma discussão filosófica de segunda categoria, por ser muito mais atinente à discussão pedagógica, em seu sentido estrito de discussão didática sobre métodos e técnicas de ensino” (PAGNI, 2010, p. 101).

Nesse sentido, uma das contribuições teóricas de Tomazetti (2010) para essa discussão reside na iniciativa de revisar antigos modelos de ensino de filosofia da educação e recorda que as antigas formas de ensinar são encontradas ainda hoje tanto nos cursos das Escolas Normais, quanto nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Embora suas considerações contemplem o ensino do professor de filosofia da educação na Escola Normal, resguardadas as devidas diferenças, acreditamos que a mesma tensão entre o predomínio filosófico e o pedagógico, decorrentes de formações iniciais distintas, pode ser verificada entre professores que atuam no ensino superior.

É necessário lembrar que o professor de Filosofia da Educação na Escola Normal, quase sempre é oriundo de cursos de Pedagogia ou de outra área das Ciências Humanas e não propriamente de um Curso de Filosofia. Neste caso, muitas vezes, há dificuldades em construir as relações efetivas entre filosofia e educação, podendo-se cair em debates ou afirmações vagas e distantes da atividade filosófica. Todavia, quando o professor tem formação inicial em Filosofia, há também dificuldades, pois este raramente possui um envolvimento significativo com o campo educacional em geral, podendo, muitas vezes, transformar a aula em um momento de erudição filosófica, distante das questões educacionais e, por conseguinte, dos problemas que os estudantes se colocam ou deveriam se colocar na condição de futuros professores de crianças (TOMAZETTI, 2010, p.51).

No âmbito dessa discussão evidencia-se o fato que distintas orientações teóricas produzem diferentes concepções de Filosofia da Educação e, conseqüentemente, diferentes práticas de ensino (MARINHO, 2012). Tal quadro torna-se ainda mais complexo quando consideramos a diversidade da formação inicial e continuada dos professores que atuam no campo da Filosofia da Educação. Isto

porque, ainda que seja possível encontrar profissionais detentores das mais diversificadas formações, a maioria é formada em pedagogia ou Filosofia, ou em ambos os cursos, ou ainda, têm graduação em pedagogia com pós-graduação em Filosofia, ou graduação em Filosofia com pós-graduação em educação (TOMAZETTI, 2003; HENNING, 2010).

Se considerarmos que a formação (graduação e pós-graduação) do professor de Filosofia da Educação não é consensual, resta saber como e até que ponto esta formação diversificada pode implicar em compreensões distintas do lugar e função do campo da Filosofia da Educação no curso de Pedagogia e, conseqüentemente, como tal enfoque teórico-metodológico distinto orienta a sua prática em sala de aula, afetando assim a sua contribuição à formação do pedagogo.

Diante desse impasse, como conceber a filosofia da educação e como praticar seu ensino sem cair nas mesmas armadilhas das tendências vigentes? Isto é, como conceber e praticar a filosofia da educação sem cair no extremo filosófico em detrimento do pedagógico e vice-versa?

Para tentar responder essa questão, podemos destacar brevemente as interessantes contribuições teóricas de autores como Tadeu e Kohan (2005), Gallo (2008) e Pagni (2011, 2013) que, na contemporaneidade, produzem versões distintas e complementares de filosofia da educação a partir do legado dos filósofos franceses Deleuze e Foucault. Em suas respectivas conexões, temas relevantes da realidade escolar brasileira são perspectivados pela filosofia da educação sem, no entanto, cair no falso dilema entre a vertente filosófica e a vertente pedagógica.

Tadeu e Kohan (2005) criticam a concepção tradicional e o ensino habitual de filosofia da educação no Brasil, baseados na história das ideias filosóficas sobre a educação ou na história das ideias pedagógicas a partir de algum filósofo e sugerem que é possível praticar outro tipo de filosofia da educação.

[...] pensamos que pode ser feita uma outra filosofia da educação: ato filosófico e não histórico, pensamento que pensa e não apenas mimetiza o que outros pensaram. Como filosofia, ela é múltipla, diversa, aberta. Não está acima nem abaixo de nada ou de ninguém. É um movimento, um gesto, uma possibilidade de pensar (TADEU; KOHAN, 2005, p.1172).

Essa nova perspectiva sobre a filosofia da educação seria inspirada pelas ideias de Deleuze, que propôs que o movimento do filósofo (da educação ou de qualquer outro campo) “tem a ver com traçar planos, colocar problemas e criar conceitos”, pois sempre há espaços “para criar o que ainda não foi criado, para pensar o que ainda não foi pensado” (TADEU; KOHAN, 2005, p. 1172-1173).

Por sua vez, Gallo (2008) considera que profissional do campo da filosofia da educação deve também revestir-se da condição de criador de conceitos. Nessa perspectiva, a ressalva a ser feita entre o filósofo da educação e os demais filósofos dedicados a outros campos do conhecimento, é que sua atividade deve se caracterizar pela imersão no âmbito do território da Educação. Nas suas palavras:

Se o que importa é resgatar o filósofo criador (de resto, a única possibilidade para que ele seja filósofo), então o filósofo da educação deve ser aquele que cria conceitos e que instaura um plano de imanência que corte o campo de saberes educacionais. Uma filosofia da educação, nessa perspectiva, seria resultado de uma dupla instauração, um duplo corte: o rasgo no caos operado pela filosofia e o rasgo no caos operado pela educação. Ela seria resultante de um cruzamento de planos: plano de imanência da filosofia, plano de composição da educação enquanto arte, múltiplos planos de prospecção e de referência da educação enquanto ciências(s). (GALLO, 2008, p.57).

Dessa maneira, o filósofo da educação é identificado não somente pela transição que ele efetua entre os territórios da filosofia e da educação, mas, sobretudo, pela ênfase por dedicada aos problemas educacionais que o afetam diretamente e que são por ele, pensados filosoficamente. Nesta condição, o filósofo da educação não se fixa em apenas um território, mas executa constantes movimentos de desterritorialização e reterritorialização, transitando livremente entre os diversos saberes provenientes dos campos da Filosofia e da Educação (GALLO, 2008).

Finalmente, na acepção de Pagni (2011), a complexa dificuldade de articulação entre as áreas acadêmicas da filosofia e da educação pode ser superada sem que uma seja priorizada em prejuízo da outra. Nessa acepção, a filosofia da educação não abdicaria da função de propiciar saberes “saberes filosófico educacionais”, mas

a complementariedade com a tarefa de compartilhar junto aos discentes “outros saberes (científicos, literário, artísticos, etc.) que auxiliassem na compreensão do *ethos* e da multiplicidade cultural na qual se formam” (PAGNI, 2013, p. 126). Em linhas gerais, o propósito dessa filosofia da educação *ad hoc*, como arte da superfície, é assim descrito:

[...] significa adotar uma perspectiva de que o núcleo do sujeito não é natureza bárbara que age pela força, desde as entranhas da terra, tampouco o espírito que representou o progresso e a civilização, das alturas da razão, mas a transformação de si na relação com o outro. Esse outro, mais do que objeto ou simples problema, é alguém que, imerso em seu *ethos*, carrega consigo a sua inscrição, ajustando-se e resistindo ao existente, dando mobilidade a um devir que não se reduz ao pessoal, mas é social e histórico (PAGNI, 2011, p. 165).

Nessa perspectiva, a filosofia da educação não estaria situada nem nas alturas das teorizações e nem nas profundezas da técnica, mas na superfície, situada entre ambas. Desse modo, a filosofia da educação seria compreendida e praticada como uma arte de superfície, uma disciplina que além de seu papel acadêmico na formação de professores, também constituiria um campo fértil para a produção de experiências e o cultivo de práticas de si (PAGNI, 2011; 2013).

Considerações finais

Diante do exposto até aqui, é possível constatar que nos dias atuais, o campo da Filosofia da Educação continua permeado pelo antigo dilema que faz com que teóricos, pesquisadores e professores tenham que eleger a vertente filosófica ou a pedagógica como predominantes tanto na formulação de sua concepção de Filosofia da Educação quanto para o seu ensino. Em ambos os casos, persiste uma indesejável priorização de uma área em detrimento de outra.

Da forma como perspectivamos a Filosofia da Educação como campo de estudos, investigação e de produção de saberes e experiências, consideramos como equivocada e ineficiente a submissão das aulas de Filosofia da Educação a qualquer um

dos extremos representados pelo predomínio filosófico e pelo predomínio pedagógico. Da forma como entendemos a Filosofia da Educação não devemos optar nem pela pedagogia e nem pela filosofia. Não devemos aceitar a suposta inevitabilidade da escolha entre os dois termos porque, como Deleuze indicou, também temos outras alternativas como a arte, a literatura e o cinema (DELEUZE, 1992). E além dessas áreas uma miríade de outras também podem ser evocadas.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. O ensino da Filosofia da Educação em questão. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Brasília, n.1, nov/2003.

_____; Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 16, nº29, jan/jun, p.45-61. 1998.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUARDE, Sílvio. **Concepções teóricas e práticas pedagógicas no ensino de Filosofia da Educação: elementos para a discussão de sua identidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano, São Paulo-SP, 1998.

GUIMARÃES, C. E. Filosofia, lógica e educação. In: NAGLE, J. (Org.). **Educação e Linguagem**. São Paulo: Edart. 1976.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Pesquisa filosófica na educação: a formação do pesquisador e a sua contribuição no campo educacional. In: HENNING, L. M. P. (Org.). **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional**: possibilidades presentes no contexto universitário. v. 1. Londrina: EDUEL, 2010.

MARINHO, Cristiane Maria. **A Filosofia da diferença de Gilles Deleuze na Filosofia da Educação no Brasil**. Relatório final (Pós-doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2012.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. O ensino da **Filosofia da Educação como arte da superfície**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2014.

PAGNI, Pedro Angelo. **Anísio Teixeira – Experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma Filosofia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e as práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro Ângelo; GELAMO, Rodrigo Peloso (Orgs.). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 15-34.

_____. Entre a modernidade educacional e o modernismo: um ensaio sobre a possibilidade de uma Filosofia da Educação como arte da superfície. In: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S.; M. A. LORIERI (Orgs.). **Perspectivas da Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 150-166.

_____. **A pesquisa e o ensino no campo da Filosofia da Educação: críticas e possibilidades**. In: GUEDES, Neide C.; ARAÚJO, Hilda M. L.; IBIAPINA, Ivana M. L. M. Pesquisa em Educação: contribuições ao debate na formação docente. v.1. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 111-146.

QUILICI NETO, Armindo. **O ensino de Filosofia da Educação no Brasil: uma análise dos programas de ensino de Filosofia da Educação dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo (1988-1998)**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **O**

que é Filosofia da Educação?. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A. p.265-326, 2000.

TADEU, Thomas; KOHAN, Walter. Apresentação – Dossiê “Entre Deleuze e a Educação”. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1171-1182, Set./Dez. 2005.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí: Unijuí, 2003.

VALLE, Lílian do; KOHAN, Walter Omar. Notas para pensar a Filosofia da Educação no Brasil. **Educação em Revista**, v. 1, n.5, p.15-22, 2004.

VIEIRA, Marilene de Melo. **Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação da heteronomia**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2010.

CURSO DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTÕES TEÓRICAS E REFLEXIVAS ACERCA DO CURRÍCULO FORMATIVO DO (A) PROFESSOR (A) PEDAGOGO (A)

*Mary Gracy e Silva Lima
Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito*

No âmbito deste artigo, objetivamos realizar uma discussão teórica acerca de questões formativas e de nuances curriculares na formação inicial de professores no curso de Pedagogia, com base teórica em autores que possuem estudos e investigações neste campo de pesquisa, bem como de documentos que referenciam e normatizam as diretrizes legais e pedagógicas desse curso. Partimos da compreensão sobre a relevância em aprofundar reflexões acerca das propostas de formação profissional desde a criação deste curso, com a finalidade de (re) pensar as reais necessidades formativas e perspectivas nesta trajetória profissional no cenário da educação com vistas a formação atual do (a) Professor (a) pedagogo (a).

Discorrer a respeito do panorama educacional do curso de Pedagogia no Brasil não é uma tarefa fácil, haja vista, as múltiplas interpretações da legislação que o norteia, bem como os

posicionamentos dos educadores em relação à historicidade da função do curso, das identidades atribuídas aos profissionais pedagogos e das contradições na esfera das questões do currículo deste curso.

O curso de Pedagogia, como curso de formação de professores, foco deste estudo, por muito tempo tem sido temática discutida no cenário da educação brasileira, no que se refere ao objeto e o campo de estudo, sobre a formação e atuação profissional de professores e/ou especialistas em educação.

Nesse sentido, esperamos que esse texto possibilite também o estímulo de outras reflexões acerca do trabalho desenvolvido na formação dos pedagogos, no que tange à formação inicial e às contribuições formativas dos futuros profissionais, objetivando melhores condições de ingresso, atuação, permanência e desenvolvimento profissional.

Para tanto apresentamos uma breve consideração sobre trajetórias do curso de Pedagogia na formação docente inserido no atual cenário da educação brasileira.

Incurção teórica e legal acerca da formação de professores no curso de Pedagogia: questões curriculares

Com a finalidade de desenvolver reflexões sobre a formação inicial docente no Curso de Pedagogia, enquanto instância reconhecidamente responsável pela formação deste professor, apresentamos um recorte teórico da pesquisa desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação: Currículo, a qual teve como objeto de estudo o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes egressas do Curso de Pedagogia.

A formação de professores em curso inicial específico e em atividades que se efetivam até mesmo no local de trabalho, bem como suas contribuições para a permanência e consolidação do professor na atividade docente é temática importante e necessária no âmbito das pesquisas educacionais, no sentido de promover o entendimento acerca da articulação entre a formação inicial e a continuada e o desenvolvimento profissional docente.

Para o egresso dos cursos de formação de professores, o início da profissão é uma etapa significativa para a sua vida e o

seu desenvolvimento profissional, uma vez que são desencadeadas situações que potencializam a mobilização dos elementos relacionados à concretização da prática docente, tais como: saber ensinar; dominar os conhecimentos das disciplinas escolares e específicos da profissão; mediar a relação entre professor e aluno, assim como entre seus pares e a comunidade escolar; entre outras.

Assim sendo, entendemos que para a construção de uma docência que possibilite a formação integral dos alunos no ambiente escolar e promova maior segurança no saber-fazer e saber-ser do docente e, ainda, garanta ao professor satisfação pessoal e no seu desenvolvimento profissional, torna-se fundamental a contribuição de estudos voltados à essas questões, considerando o contexto da educação brasileira.

A problemática na formação profissional circunscrita aos currículos formativos no curso de Pedagogia tem estimulado reflexões em busca de respostas, sobretudo por parte dos iniciantes na carreira docente quanto ao processo de produção e mobilização dos saberes, no efetivo trabalho visando, em última instância, garantir um ensino de qualidade. Assim, concordamos com Imbernón (2001, p.58), o qual afirma que a visão da formação inicial de professores,

[...] deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado, para que este profissional vivencie a docência não focando apenas os aspectos técnicos da profissão, mas valorizando o conhecimento profissional cultural, ou do contexto, e o conhecimento prático com toda sua carga de compromisso científico, político, ética e moralidade da profissão de educar.

De acordo com as bases legais e educacionais, aos cursos de licenciaturas cabem responsabilidade pela formação inicial de professores para a atuação na educação básica, no nível fundamental e médio e devem corresponder ao que se propõem em relação aos objetivos, formatos e duração.

Imbernón (2001, p. 61), considerando a formação inicial como começo da socialização profissional, afirma que “[...] a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se

limitam predominantemente a simulações dessas situações”. É nessa perspectiva que acreditamos que se deve encaminhar a formação docente.

Com o objetivo de explicitar o perfil formativo no currículo do curso de pedagogia, apresentamos uma breve teorização sobre a trajetória deste curso na formação de professores a partir da sua criação.

O curso de formação de professores, mais especificamente, o curso de Pedagogia, tem sido há décadas temática de estudos referentes aos aspectos ligados ao seu campo de estudo, ao perfil do profissional, ao enfoque atribuído enquanto instância formadora de professores ou especialistas em educação, ao exercício profissional do Pedagogo, à identidade do pedagogo, entre outros. Sinteticamente, afirmamos que a formação de professores nos cursos de Pedagogia é uma temática recorrente e, ao mesmo tempo, atual e necessária nos debates sobre formação docente.

A manutenção e a extinção do curso de Pedagogia, historicamente tem sido objeto de discussão, desde a sua criação nos anos 30 até os dias atuais, justificada pela falta de uma identidade profissional e de uma unidade curricular no cenário das IES, refletindo diretamente no exercício profissional do pedagogo. (BRZEZINSKI, 2012, p.17).

Quando nos referimos à formação de pedagogos, ressaltamos que desde a criação do curso de Pedagogia em 1939 até 2005, o currículo formativo contemplava a formação para o bacharelado e a licenciatura, com especificidade para atuação nas disciplinas pedagógicas do antigo curso normal, e depois, magistério de 2º grau.

Na década de 1930 “foram institucionalizadas as escolas superiores de formação docente para atuar no ensino secundário e normal”, haja vista que a Escola Normal fundada no séc. XIX foi considerada, ainda, segundo esta autora (2012, p.19), “por quase um século, o *locus* formal e obrigatório desta escola de formação de professores para atuar na escola fundamental, na escola complementar e na própria Escola Normal”. (BRZEZINSKI, 2012, p.30),

No cenário de estruturação do curso de Pedagogia no Brasil foram criados cursos de bacharelado em Pedagogia, os quais preparavam técnicos em educação, com formação inicial sobre a teoria da educação e a formação profissionalizante.

No decorrer da trajetória formativa proposta neste curso, “os egressos da Licenciatura em Pedagogia seriam os futuros professores da Escola Normal, os quais formariam professores primários. Entretanto, o currículo desta Licenciatura não contemplava o conteúdo do curso primário.” (BRZEZINSKI, 2012, p. 46).

A referida questão abre precedente para pensar como os professores formados em Pedagogia podem formar professores primários uma vez que não há no currículo embasamento teórico e prático sobre o curso primário, nível de escolarização onde os professores em formação iriam atuar. Essa lacuna deixa evidente que o curso de Pedagogia não apresentava uma identidade enquanto instância formadora de profissionais da educação, haja vista que,

[...] a inexistência de conteúdo específico, ao contrário do que acontecia com áreas do conhecimento das outras licenciaturas, conduziu a distorções no curso de Pedagogia, as quais até hoje interferem negativamente na sua organização escolar. Entre as distorções, destaca-se o “arranjo” que, na época beneficiou os pedagogos. Esses profissionais, por concessão, adquiriram o direito de lecionar matemática e história no 1º.ciclo e filosofia no curso colegial do ensino secundário, todavia, sem o preparo exigido para se tornarem professores. (BRZEZINSKI, 2012, p. 46).

O fato de o professor ensinar na área que não é de sua formação inicial ainda perdura em algumas realidades educacionais na atualidade, devido à falta de docentes graduados em determinadas áreas do conhecimento. Portanto, o professor, na escola, ministrando uma disciplina cujo conteúdo ele não domina ou, ainda, pode assumir disciplinas por não ter professores formados na área para ministrá-las. Isso é fato recorrente nas escolas, haja vista que no interior do nordeste do Brasil, ao professor ainda pode ser exigido “saber e saber fazer uma educação não aprendida, nem vivida”, no desempenho da prática pedagógica. (BRZEZINSKI, 2012, p. 46).

Nos anos 60, mudanças foram propostas para a formação de professores. Entre estas, as advindas do Parecer 292/1962 que orientava para o curso de Licenciatura, a formação pedagógica a partir do ensino das disciplinas Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino. A dualidade na

formação do curso de Pedagogia manteve-se mediante as propostas do bacharelado, em confronto com as da Licenciatura; o primeiro, “formando o técnico e o segundo, formando o professor para a Escola Normal, sendo ambos os cursos, com a duração de quatro anos”. (BRZEZINSKI, 2012, p.58).

A Lei 5.540/1968, ao tratar da reforma universitária, propôs a criação dos institutos de “conteúdos específicos” e conferiu a função de formar técnicos denominados “especialistas em educação” às Faculdades de Educação que já tinham sido criadas no Brasil, tais como: Faculdades de Educação da Universidade de Brasília (1961), Universidade Federal do Rio de Janeiro (1967) e do Instituto Estadual de Santa Catarina (1963), referências para criação de outras faculdades. De acordo com esta reforma universitária foram pontuadas funções às Faculdades de Educação,

[...] formar professores e especialistas em educação; desenvolver pesquisas capazes de formular categorias próprias de uma educação genuinamente nacional; promover integração nas licenciaturas entre estudantes de diversas áreas do saber em um local comum para o preparo pedagógico; disseminar a concepção de educação nas licenciaturas que deve iluminar a universidade, visto ser esta uma instituição geral de educação superior, constituindo um elo a ligar os diversos setores básicos da universidade; promover a atualização de professores e especialistas atuantes nas escolas e nos sistemas de ensino, mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação. (BRZEZINSKI, 2012, p. 71).

Algumas das atribuições e competências direcionadas às faculdades de educação, acima descritas, como atividades formativas dos professores e profissionais da educação, tornaram-se desafios na formação do pedagogo, demonstrando a complexidade e a abrangência da atividade profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos a serem oportunizados aos professores em formação, tais como: o ensino, a pesquisa, a gestão e demais funções pedagógicas na escola.

Nessa perspectiva, focalizou-se também, como responsabilidade da Instituição de Ensino Superior, o oferecimento em parceria com os sistemas de ensino e com as escolas, a formação continuada dos profissionais da educação. No entanto, é oportuno afirmar que esta formação profissional deveria acontecer de forma a atender às

exigências e necessidades das escolas para minimizar as dificuldades de ensino e aprendizagem, mediante o trabalho do pedagogo professor e do pedagogo especialista como formação em serviço.

O curso de Pedagogia incorporou à organização curricular a determinação legal do art. 18, da Lei 5.540/1968, que propunha que este contemplasse as seguintes delimitações:

[...] as correspondentes às especialidades reguladas em lei (planejamento, supervisão, administração e orientação); as correspondentes a outras especialidades julgadas necessárias pelo CFE ao desenvolvimento nacional; as que universidades e os estabelecimentos isolados resolverem oferecer para atender às exigências de sua programação específica e das particularidades do mercado de trabalho regional. (BRZEZINSKI, 2012, p.72).

No que tange ao âmbito formativo, o curso de Pedagogia não deveria formar apenas professores para a Escola Normal, e sim oferecer diversidade de habilitações, formando especialistas para exercer as mais variadas funções burocráticas e pedagógicas no contexto educativo da escola.

Ainda de acordo com Brzezinski (2012, p. 72), a Lei 5540/68 contemplava artigos que prescreviam a formação de professores e especialistas e, o Parecer 252/1969 indicava as disciplinas das partes comuns e diversificadas para a formação de professores. Mais uma vez, está no cerne das discussões a indefinição da natureza e dos conteúdos específicos do curso de Pedagogia. Esta indefinição da Pedagogia como ciência ou como campo de aplicação de metodologias e teorias pedagógicas é uma questão geradora de polêmicas entre os teóricos da educação.

O fato de a Pedagogia ser negada como ciência por alguns teóricos decorre do entendimento que a mesma é desprovida de um quadro teórico específico de referências e uma prática metodológica, os quais a centram em seu campo de conhecimentos e delimitamos saberes afins. Desse modo, a Pedagogia passou a ser estudada mediante aporte metodológico das ciências da educação, consideradas suas auxiliares.

Esta indefinição dos saberes inerentes ao curso de caráter específico ou pedagógico leva-se a entender que “a concepção e o

conteúdo da Pedagogia ainda continuam imprecisos e controvertidos, por conseguinte, seus limites continuam indefinidos e fracionados numa série de ângulos parciais que comprometem a unidade da prática educacional.” (BRZEZINSKI, 2012, p.74).

Diante de tal realidade, ressaltamos que o curso de Pedagogia formava professores com habilitação em magistério, enquanto que o Parecer 252/1969 preservava a função do curso de formar também, o professor para atuar nas séries iniciais de escolarização.

Portanto, para Brzezinski (2012, p. 76), o cenário educacional brasileiro “[...] revela o fato de que o professor preparado para o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º. grau passou a ser professor das séries iniciais, sem ter formação específica para tal.” Assim, instalou-se uma contradição, uma vez que, o professor era habilitado para trabalhar nos cursos de formação de professores no 2º grau, ou seja, formador de professores para atuar no então denominado ensino primário, ao tempo em que poderia ser também habilitado para ser professor deste nível de escolarização, desde que a IES formadora oferecesse disciplinas na área de metodologia e prática de ensino para o curso primário (1ª a 4ª séries), atuais anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a extinção da obrigatoriedade da oferta dos cursos técnicos no 2º.grau, o magistério deixou de ser a base comum na formação nos cursos de Pedagogia e passou-se a oferecer como formação, as habilitações de especialistas; tornou-se evidente “mais uma contradição do curso de Pedagogia ao relegar ao segundo plano, a formação de professores.” (BRZEZINSKI, 2012, p.78).

Em face desta realidade, a autora (2012, p.80) ainda questiona “a prática do curso de Pedagogia de formar especialistas sem recorrer aos conhecimentos básicos requeridos a um professor”, haja vista que este profissional, sem formação e sem vivência na docência, atua na escola e nos sistemas de ensino com funções pedagógicas de acompanhamento e supervisão aos docentes, orientação aos discentes e de planejamento das atividades no cotidiano da realidade escolar, atividades estas que requerem também a mobilização de saberes profissionais da docência para exercê-las. Assim, o currículo formativo oferecido para tais atuações profissionais do Pedagogo não contemplava uma formação básica direcionada ao exercício da profissão docente.

Nos anos 1970, educadores brasileiros iniciaram discussões acerca das propostas formativas do currículo do curso de Pedagogia, com desdobramentos nos anos 1980 e 1990, que perdura até a atualidade, com ênfase na reformulação do curso de Pedagogia, tendo em vista a necessidade de se pensar a formação de um novo profissional; debate esse que considera a extinção da formação do especialista em educação e propõe que o referido curso deva formar o profissional responsável pela docência.

Assim sendo, não seria concebida apenas uma reestruturação do currículo do curso de Pedagogia a que o professor fosse preparado de forma generalista, e sim para que fosse dado o devido valor à formação pedagógica, mais claramente, ao preparo específico para o magistério. No entanto, permanecem, ainda, os dilemas formativos deste curso, como a defesa por parte de alguns teóricos, pela formação do docente e do especialista técnico, e a formação do professor e do cientista educacional.

Com a Legislação Educacional em vigor, a LDB 9394/96, referendando a formação de professores, é importante pontuar um aspecto polêmico na LDB acerca da formação do professor do Ensino Fundamental, conforme assinala Ghiraldelli Jr. (2008), ao considerar que esta lei especificou que para ser professor seria necessária a formação no Ensino Superior. E que, para formar professores para atuarem no Ensino Infantil e nas quatro séries do Ensino Fundamental, a atual LDB mantivesse o curso de Pedagogia, bem como propusesse a criação dos institutos superiores de educação para a formação de professores.

[...] Tais institutos, segundo a Lei, poderiam atuar de forma tripla: primeiro, poderiam oferecer o curso Normal superior; segundo, poderiam fornecer formação pedagógica para diplomados em faculdades e/ ou universidades, mas que quisessem se dedicar à educação básica; terceiro, poderiam se responsabilizar por aperfeiçoamento e/ou educação continuada para os que já são profissionais do ensino. (GHIRALDELLI JR., 2008, p. 173).

Diante dos debates para a reformulação dos cursos de Licenciaturas, os novos cursos de formação de professores no Brasil deveriam ser organizados com base em Diretrizes Curriculares

Nacionais – DCNs – propostas aprovadas nos anos 1990 que tiveram sua versão final, em 2006. Em 2005, de acordo com as DCNs do curso de Pedagogia, foram deslocadas as atribuições do curso Normal para a Pedagogia, definindo-a como Licenciatura, porém, ainda mantendo as atribuições do antigo bacharelado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006 (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006), determinaram no art. 4º, que o curso de Licenciatura em Pedagogia destinava-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais ensejavam conhecimentos pedagógicos.

Essa proposta de formação no curso de Pedagogia competia “*distinguir duas modalidades específicas de docência – para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental – agregando a cada uma delas as perspectivas de atuação na formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional.*” (SILVA, 2011, p. 139).

Neste contexto de formação profissional no campo da docência tornou-se norteadora da organização curricular e da identidade profissional. As DCNs, assim apresentaram a explicação, no art. 2º.e § 1º,

[...] de que a docência é entendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes aos processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (RESOLUÇÃO CNE/CP n.1)

Em função desta afirmativa, entendemos que as diretrizes compreendem a complexidade da docência para além da transmissão de conhecimentos e domínio de habilidades de ensino escolar, e que o trabalho docente requer mobilizar conhecimentos pedagógicos e específicos, bem como competências para o exercício da profissão.

No entanto, referenciar a docência como cerne da Pedagogia tem promovido questionamentos acerca de seu objeto de estudo: a educação de um modo geral e não a docência. Questiona-se a atribuição e a responsabilidade de formar especialistas da educação, responsabilidade esta, que por muito tempo foi do curso de Pedagogia. Essa determinação torna a área de conhecimento da Pedagogia restritiva ao

[...] colocar o pedagogo como precipuamente docente, de dois diferentes ciclos de ensino – educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental – com atuação *adicional* em funções também numerosas que constavam do bacharelado compromete a essência epistemológica da Pedagogia e sua história. Compromete, também, a qualidade que é possível auferir de um curso de formação de professores no ensino superior [...]. (PENIN, 2009, p. 66).

A formação do pedagogo, com foco na “formação de professor” para atuar nas séries iniciais da educação básica, evidencia o quanto tem sido complexa a construção identitária deste profissional para o exercício da docência.

Franco (2008, p.117-118) afirma que há décadas os educadores discutem a problemática de espaço sócio-profissional dos pedagogos e, para tanto, elenca alguns aspectos que orientam sobre “o que pode e deve ser a Pedagogia hoje”, destacando que para a formação dos pedagogos contemporâneos deve se levar em conta.

No que se refere a esses aspectos formativos propostos para os cursos de Pedagogia, além do foco no ensino, há de se considerar a relevância da pesquisa da prática docente, ou seja, de formar professores reflexivos, entendendo-a como uma necessidade premente, pois atitude investigativa da ação de ensinar ensinando postula “considerações sobre as possibilidades e necessidades expressas nas demandas de nossa sociedade e nas emanações e particularidades da epistemologia da própria pedagogia”.

O licenciado em Pedagogia, tendo a formação contemplada pode tornar-se um cidadão profissional formado sob a perspectiva de emancipação humana; um profissional que formará pessoas críticas e conscientes de seu potencial como pessoa e profissional,

preocupado com a coletividade e valorizando as diversidades, o multiculturalismo e a inclusão.

Para Libâneo (2007, p. 30), Pedagogia é “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação”, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. O seu “campo de atuação profissional é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia”, então, é complicado delimitar a formação para a docência nos cursos de Pedagogia. (LIBÂNEO, 2007, p. 51).

A Pedagogia é um campo de estudo com identidade e problemática específicas. Nesta perspectiva, o curso de Pedagogia ofereceria formação teórica, científica e técnica para atuação do pedagogo em diversos contextos educativos. O pedagogo é considerado um profissional qualificado “que lida com fatos, estruturas, contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”. (LIBÂNEO, 2007, p.53).

Ainda segundo o autor, a atuação profissional do pedagogo amplia a perspectiva de formação do educador para além da docência, sendo esta uma referência na formação do pedagogo escolar, mas não a base da identidade do pedagogo, pois isto seria uma visão reducionista da educação.

Esta atuação no campo da atividade não docente no ambiente escolar, há que ser considerada necessária para o acompanhamento e orientação pedagógica aos professores em seu trabalho educativo no sentido de aprimorar a sua performance na sala de aula, mobilizando os saberes docentes, as técnicas e estratégias de ensino e sua capacidade avaliativa na organização do trabalho escolar, “na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula.” (LIBÂNEO, 2007, p.61).

Para Franco (2008, p.148), a Pedagogia “enquanto campo específico de conhecimento, enquanto práxis social é um espaço aberto que clama por novas perspectivas, por novas articulações com demandas educacionais brasileiras”. Diante desta assertiva,

pode-se considerar que o *locus* de atuação consciente e competente deste profissional compõe-se por ambientes escolares, as salas de aula e as diversas instâncias educativas extra-escolares da sociedade. Em face desta necessidade formativa não há que se contentar com a formação restrita ofertada nos cursos de Pedagogia. Para tanto, deve-se abrir o campo de exercício profissional do pedagogo, pois todo trabalho docente é trabalho pedagógico.

Para Silva (2011, p. 152), compete ao curso de Pedagogia preparar pedagogos incorporando a dimensão pedagógica dos diferentes profissionais em formação, por meio de postura aberta e flexível. A formação do Pedagogo deve ser integrada e orientada também para o ensino, ao aprender a ensinar, visto que é preciso considerar a perspectiva de que o professor saiba ensinar, refletir e aprofundar suas ações para redirecionar o seu saber fazer docente consolidando, assim, a relação ensino e pesquisa.

Sob essa concepção de formação do pedagogo, espera-se ser oferecida aos professores, consistente formação pedagógica e, quiçá, uma formação mínima, suficiente para sua atuação como “professor-pesquisador”, ou seja, como professor reflexivo de sua prática docente. Capaz de atuar como produtor de conhecimentos, a partir dos questionamentos na e sobre sua ação docente, no sentido de reavaliar continuamente perspectivas e necessidades de cada realidade, com destaque, a do ensino infantil e dos anos iniciais da educação básica.

Diante da realidade formativa conflitante e multifacetada, impõe-se ao profissional egresso do curso de Pedagogia desenvolver sólida formação específica e pedagógica para atuar na complexa e variada área da educação escolar e não- escolar.

A formação inicial no curso de Pedagogia com um período de, no mínimo, 4 (quatro) anos, não consegue atender, de forma exitosa, a complexa dimensão formativa por questões burocráticas, legais, estruturais e de investimentos no ensino e na pesquisa. Assim, há de se entender que “[...] a falta de conexão entre os fundamentos legais e os fundamentos teóricos do curso de Pedagogia responde, em grande parte, pelos impasses e conflitos que persistiram no decorrer de sua história”. (SILVA, 2011, p.149).

Consoante a isso, explica-se esta histórica e atual desqualificação profissional, uma vez que este pedagogo, tendencialmente, encontra-

se distanciado de uma formação que lhe garanta fundamentação teórica e prática consistentes para atuar de forma consciente, prazerosa e segura. Atreladas às questões apresentadas estão também a valorização da sua condição de ‘ser professor’, e a capacidade de mobilização em direção ao investimento no seu desenvolvimento profissional decorrentes do processo de constituição de identidade afirmadora do ser professor (a).

Ainda em relação ao despreparo profissional para aprendizagens da docência no bojo desta formação inicial, pode ser evidenciado diante da precariedade no processo de formação do professor em várias localidades da realidade brasileira, sobretudo junto aos que atuarão nos cinco anos iniciais, incluindo-se a educação infantil, decorrentes de todas as especificidades necessárias para atendimento de crianças nesta faixa etária, pois nessa atividade profissional exige profundo embasamento de conhecimentos teóricos e pedagógicos para o entendimento e o saber lidar e compreensão acerca do desenvolvimento da criança em várias esferas da aprendizagem humana e escolar.

Em meio a diversidade de questões que envolvem a condição profissional dos oriundos do curso de Pedagogia, alunos em formação e futuros docentes, vivenciam a realidade de que “[...] a profissão de Pedagogia, como a de professor têm sido abaladas por: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional, implicando em baixo *status* social e profissional, falta de condições de trabalho e falta de profissionalismo, etc.” (LIBÂNEO, 2007, p. 25).

Em face aos dilemas, desafios e necessidades formativas para formar o profissional docente que acompanhem a realidade educacional situada historicamente, desde a criação do curso de Pedagogia, ressaltamos que muitos estudos, pesquisas e discussões ainda precisam ser realizadas em direção à formação do pedagogo professor, evidenciando o cumprimento da função de formar professores competentes para ingressarem e permanecerem na carreira docente desenvolvendo um êxito trabalho educativo e pedagógico para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem escolar.

Algumas considerações...

A proposta de (re) pensar questões emergentes no currículo de formação de professores no curso de Pedagogia na atualidade, torna-se fundamental e pertinente ao discorrer reflexões acerca da trajetória histórica do referido curso e a perspectiva de preparar teórico e prática profissionais para atuar no campo da prática educativa e pedagógica e da prática docente, no sentido de ter compreensão de nuances formativas que vem norteando a construção da identidade do profissional formado neste curso.

Assim, há que se propor a efetivação concreta de um currículo inovador com a possibilidade de formar pedagogos para saberem produzir e mobilizar conhecimentos profissionais para serem críticos, reflexivos, produtores de conhecimento e com competência técnica e política para atender aos anseios e exigências da sociedade do conhecimento e das tecnologias, e consciente do contexto desafiador e também das suas possibilidades na atuação profissional e da coresponsabilidade na formação de pessoas.

Para tanto, acreditamos que dar voz e vez aos atores do processo educativo, neste caso específico, professores egressos do curso de Pedagogia, acerca das limitações e possibilidades formativas no referido curso para iniciarem na profissão docente, torna-se também uma possibilidade de (re) construção de um currículo pautado nas reais expectativas, nas necessidades e percepções concretas das vivências e reflexões nos contextos formativos e profissionais; sob o amparo de políticas públicas de formação de professores, de investimentos no ensino e na pesquisa, e na estrutura pedagógica dos cursos e na estrutura física das IES.

Dessa forma, este curso de graduação, oportunizará vivências de situações de ensino e aprendizagem no âmbito do *lôcus* de atuação da atividade professoral que pode levar refletir acerca dos fundamentos epistemológicos, teóricos evidenciando a unidade teoria e prática dos saberes docentes e sua mobilização por meio da experiência dos meandros do papel de professor no decorrer de toda a sua formação profissional, mesmo diante dos desafios, inquietações e dificuldades, características inerentes a quem faz a opção pela docência como profissão.

A formação de professores é um processo contínuo e, portanto, é fundamental considerar que no processo formativo, no exercício da profissão e em várias situações de aprendizagem da docência, esses profissionais são impelidos a adotar atitudes de acordo com as expectativas do ‘dever ser’. Em outras circunstâncias os mobilizam a redefinição de seu papel, ou seja, buscam por um novo ‘dever-ser’, que atenda à ideia da condição do ‘ser professor’ em busca de pleno e exitoso desempenho do exercício da atividade professoral, mediante aprendizagens contínuas e permanentes mobilizando os saberes oriundos da formação inicial no cenário de atuação profissional.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 23 jul.2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Nacional** n. 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 9.ed. Campinas: Papyrus, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos**. Para quê? 9.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Pedagogia, formação de professores e as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. In: PINHO, Sheila Zambellode. (Org.) **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 61 – 68.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.131- 154.

OS AFETOS PRODUZIDOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS: CONSTITUIÇÃO DE MODOS DE SER PROFESSOR BEM SUCEDIDO

*Elayna Maria Santos Sousa
Eliana da Sousa Alencar Marques*

Sempre chama nossa atenção quando professores desenvolvem práticas educativas consideradas exitosas na escola. Quando isso acontece é comum que todas as atenções se voltem para os protagonistas destas práticas, no caso, professores e alunos. Foi considerando essa realidade que no período de 2015 e 2016 desenvolvemos pesquisa envolvendo professores considerados bem sucedidos na cidade de Teresina/PI. O objetivo da pesquisa foi analisar as significações de professores sobre o processo de constituição de ser professor e a formação profissional. Escolhemos estudar, além da história de vida, o processo formativo dos professores, por considerarmos que a formação profissional, tanto inicial como a continuada é condição necessária ao desenvolvimento de práticas consideradas bem sucedidas na escola.

Realizamos essa investigação com base nos aportes teóricos da Psicologia Sócio-Histórica, mais precisamente nos estudos de Vigotski (2009) e apropriadores envolvendo o processo de significação,

a fim de compreender significados e sentidos que os professores produzem sobre o processo de formação e a relação desse processo com o desenvolvimento da prática educativa. Além disso, recorremos a teóricos como Spinoza (2008), Merçon (2009) dentre outros, visando compreender como os afetos produzidos nas relações sociais medeiam a constituição de modos de ser professor. Tal processo tem a possibilidade de levar os professores a produzirem instrumentos técnicos e psicológicos que elevam as chances de realização de uma prática bem sucedida.

Esse texto está organizado em três sessões. Na primeira, trazemos revisão de literatura com ideias que discutem o processo de formação humana com base na Psicologia Sócio-Histórica relacionando essa discussão com a prática educativa bem sucedida, para situar a formação de professores como parte constitutiva nesse processo. Na segunda, discorremos sobre a metodologia adotada na realização da pesquisa que originou o texto. Na terceira, apresentamos as análises e interpretações alcançadas a partir dos dados construídos com a realização da pesquisa. Finalizamos com considerações que nos ajudam a entender que os afetos produzidos pelos professores durante a trajetória profissional colaboram com o desenvolvimento de práticas educativas bem sucedidas.

Entendendo a constituição do professor a partir da Psicologia Sócio-Histórica

Antes de adentrarmos na explicação de como se constitui o professor bem sucedido, achamos pertinente esclarecer o que estamos chamando de práticas educativas bem sucedidas. Entendemos por prática educativa tudo aquilo que o professor faz para concretizar o processo de ensino e aprendizagem. Essa prática revela o nível de conhecimento apropriado pelo professor e reflete a consciência que o docente possui acerca do trabalho que realiza. Marques (2014) entende por prática educativa, o conjunto de ações planejadas socialmente que se efetivam em espaços intersubjetivos, criando, assim, oportunidades de ensino e aprendizagem. Portanto, a atividade que o professor realiza pode colaborar com o desenvolvimento de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento dos alunos.

Mas, não podemos deixar de mencionar a necessidade de que sejam oferecidas ao professor condições materiais e subjetivas para que ele desenvolva seu trabalho de forma bem sucedida. Reconhecemos que são muitas essas condições e, que, dentre elas, encontra-se a formação profissional. Merçon (2009) em sua leitura spinozana sobre os processos formativos, explica que estes se constituem por meio de uma trajetória complexa que envolve a relação intrínseca entre corpo e mente. A autora compreende a formação humana como experiências afetivas, cuja potência provém das relações com outros corpos. Isto significa dizer que o professor, enquanto corpo e mente, é ser social que se forma por meio da relação afeto (emoções) e intelecto (razão).

Spinoza (2008) explica que um corpo pode ser afetado de várias maneiras que aumentam ou diminuem a potência humana. Isto posto, podemos supor que o encontro do professor com outros corpos (outros professores, outros conhecimentos), pode produzir afecções capazes de aumentar ou diminuir a potência intelectual e afetiva desse profissional. O aumento da potência é considerada pelo autor como afeto/paixão ativo, que impulsiona o homem a conhecer as causas que o levam a buscar seu desenvolvimento. Análoga à compreensão de Spinoza (2008), podemos elucidar que os afetos ativos produzidos nos processos formativos oportunizam o professor a criar as possibilidades transformadoras da realidade educativa, fazendo com que ele abandone ideias confusas sobre a profissão, sobre ser professor, sobre formação, ideias que apenas contribuem para a desmotivação e a alienação da consciência.

Os afetos se tornam ativos, assim, quando a formação de professores promove a superação de modelos clássicos de formação de professores que reforçam a dicotomia entre teoria e prática e fundamenta-se na racionalidade de cunho crítico e reflexivo. Sobre esse tipo de formação, Marques (2015) explica que o discente é potencializado a analisar a realidade educacional resgatando sua historicidade, conhecendo as causas constitutivas dessa realidade, bem como as condições pelas quais esta se forma e se desenvolve. Por meio do estudo das causas e das determinações que constituem uma dada realidade, o professor, por meio do processo formativo crítico e reflexivo, produz significações com a potência de desenvolver sua

consciência superando a ingenuidade. E, nesse processo, ele tem a possibilidade de planejar e sistematizar práticas educativas mais conscientes, geradoras de aprendizagem e desenvolvimento ao seu educando.

Entendemos diante do exposto, que formação profissional, isto é, a formação inicial e continuada vai mediar muitas das tomadas de decisão do professor em atividade. Portanto, se queremos investigar o processo de constituição histórica do professor, precisamos investigar como sua consciência sobre ser professor se constitui. E como fazer isso? De acordo com Vigotski (2009), pela significação da atividade. Com base nos aportes da Psicologia Sócio-Histórica, compreendemos que a atividade humana é a consciência em movimento, ou seja, é a expressão de como o sujeito compreende o que faz, o significado e o sentido disso em sua vida. E o que são significados e sentidos com base em Vigotski?

Segundo Vigotski (2009), a consciência humana pode ser estudada a partir da relação pensamento e linguagem, baseando-se na premissa de que o pensamento discursivo é suscetível de explicação. Para explicar essa relação, Vigotski (2009) e seus apropriadores usam o significado da palavra. Marques e Carvalho (2015), seguindo essa linha, explicam que o significado refere-se a conceitos e generalizações partilhados entre os homens, permitindo, assim, que se comuniquem e interajam. Já o sentido da palavra é inconstante, pois carrega consigo elementos afetivos e cognitivos que determinam sua mudança conforme o contexto e o estado emocional que o sujeito se encontra. Diante do exposto, entendemos que o estudo da consciência do professor em movimento envolve o estudo da relação dialética das categorias significado e sentido, que permitem o movimento analítico e interpretativo do professor em sua materialidade. As significações sobre os processos formativos são, portanto, mediações que explicam o processo de constituição do professor. Foi a investigação sobre tais mediações que deu origem a esse texto e que será melhor detalhada em seguida.

Percurso metodológico da pesquisa

Em função do objetivo dessa investigação, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa. Os instrumentos utilizados na

realização da pesquisa de campo foram o questionário e a entrevista semiestruturada. De posse dos dados obtidos com os questionários, foi possível construir um perfil dos sujeitos investigados para daí passarmos para a segunda etapa da pesquisa que envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas. Optamos por esse tipo de entrevista porque, como esclarece Triviños (1987), na entrevista semiestruturada o interlocutor participa da elaboração do conteúdo da pesquisa a partir do momento em que ele segue espontaneamente a linha do seu pensamento, sendo guiado pelo foco do pesquisador.

Fazendo uso dos dados dos questionários e de pesquisas realizadas em internet e jornais, chegamos a duas professoras reconhecidas pelo poder público e por colegas de trabalho como profissionais bem sucedidas, porque desenvolvem projetos que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. Para análise das informações construídas na investigação fizemos uso do procedimento analítico denominado Núcleos de significação (NS), proposto por Aguiar e Ozella (2013). Essa metodologia assenta-se sob os princípios da Psicologia Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico Dialético, sendo essa a razão que justifica a nossa opção por esse procedimento analítico. Trabalhar com NS requer que trabalhem com a palavra e seu significado. Para os autores desse procedimento metodológico, é a partir da palavra significada que nos aproximamos dos conteúdos mais instáveis e fluídos da consciência humana, ou seja, a zonas de sentido.

Os núcleos constituem-se como expressão de um movimento analítico- interpretativo, tornando-se fundamentais para captar a articulação do pensamento do professor investigado e interpretar as mediações que constituem a sua consciência. Desse modo, nesse texto, apresentaremos os resultados reunidos no núcleo intitulado de: *Contribuição da formação inicial e continuada para o desenvolvimento da atividade docente*. Nesse núcleo, estão agrupados indicadores que explicam de que modo a formação docente possibilitou o desenvolvimento de uma atividade bem sucedida. Respeitando o direito de anonimato da profissional pesquisada, atribuímos a ela o nome de “Olivia”.

Contribuição da formação inicial e continuada para o desenvolvimento da atividade docente

O uso do procedimento Núcleos de Significação exige o cumprimento de algumas etapas no movimento de análise. Essas etapas são: seleção de pré-indicadores, levantamento de indicadores e constituição de núcleos de significação. Como isso acontece?

De posse dos dados da entrevista, realizamos leituras sucessivas que nos permitiu identificar palavras ou trechos da narrativa que mostravam relação com os objetivos da pesquisa. Essas palavras ou trechos são chamados de pré-indicadores. A identificação dos pré-indicadores é a primeira etapa no processo de análise. De acordo com Marques (2014), os pré-indicadores servem para indicar conteúdos relativos ao que o sujeito vive ou viveu e que pode ser ou ter sido determinante no seu processo de desenvolvimento histórico.

Ao identificar e nomear esses conteúdos passamos para a segunda etapa no movimento de análise, levantamento de indicadores. Após serem levantados, foram agrupados por semelhança, complementaridade e contraditoriedade. Ao final desse agrupamento, procedemos com a análise e interpretação desses conteúdos para formar os núcleos de significação, terceira etapa. Os núcleos de significação reúnem zonas de sentido, aquilo que mais se aproxima da consciência do sujeito pesquisado, que revelam o movimento da vida, da história dessa pessoa porque envolve o sentido, elemento da consciência que, segundo Vigotski (2009) serve para ajudar na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura psicológica do indivíduo. No movimento de análise da entrevista de Olívia, após a seleção de pré-indicadores e levantamento de indicadores, chegamos à constituição de três núcleos de significação. Nesse texto, apresentamos as análises relativas a um desses núcleos: *Contribuição da formação inicial e continuada para o desenvolvimento da atividade docente*

Neste núcleo, desenvolvemos a discussão acerca dos seguintes indicadores: “estágio possibilitando comparar teoria e prática e afirmação no curso de pedagogia”, que envolve a atividade de estágio como um importante aliado ao desenvolvimento profissional da professora; “contribuição das disciplinas do curso para atividade

da docência no ensino público”, colocando-as como agentes que garantem a efetivação das práticas pedagógicas; e “formação continuada como contribuição para o desenvolvimento do trabalho docente no ensino público”, a qual vem influenciando e orientando uma atuação concreta em sala de aula.

No primeiro indicador deste núcleo “estágio possibilitando comparar teoria e prática e afirmação no curso de pedagogia”, podemos verificar que o estágio contribuiu de forma significativa para a formação da interlocutora como professora. Para ela, a experiência foi boa, no sentido de oportunizar a percepção da realidade das escolas, e a comparação entre a teoria estudada na universidade e a prática vivenciada na escola. Ela expressa o exposto claramente no pré- indicador a seguir:

A gente **constatar o que a gente vê na universidade realmente está acontecendo** (porque a gente tem esse negócio né: **comparar teoria com a prática**)... E a gente sempre fazia nos estágios. Então **o curso me permitiu isso. Toda vez que eu ia pra um estágio eu constatava que eu tinha feito a escolha certa**, e continuo achando.

De acordo com as significações presentes no discurso da professora, o estágio, além de possibilitar comparar teoria e prática e enxergar a realidade nas escolas, permitiu também à professora constatar que fez a escolha certa pelo curso de pedagogia. De acordo com ela, essa confrontação teoria e prática foi essencial para a afirmação no curso, que, anteriormente, situava-se como secundário em sua preferência.

Durante muito tempo, as práticas de formação de professores eram norteadas por perspectivas que ora contemplavam a teoria, ora contemplavam a prática, fragmentando o desenvolvimento da profissionalidade do graduando, pois eram desprovidas de exercício crítico, empobrecendo a ação do professor no seu locus de atuação.

Pimenta e Lima (2012) consideram a ação do educador como uma prática social, ou seja, a atividade docente torna-se ao mesmo tempo prática e ação. De acordo com as autoras, o professor se encontra em condição de sujeito determinado e determinante em relação às instituições de ensino. Dessa forma, para podermos entender a sua prática como prática social, precisamos nos atentar sempre

para a relação entre ação e prática. É só mediante essa perspectiva que podemos ensejar processos educativos transformadores.

Ou seja, a prática docente diz respeito à adequação que o professor precisa ter com a legitimidade da instituição, no que se tratam às leis, à burocracia e aos procedimentos úteis à estrutura organizacional escolar. As ações, em outra linha, referem-se aos modos do professor ser e sentir os processos educativos, levando em consideração as emoções, necessidades e condições em determinado contexto. Dessa forma, a ação, como assim verificamos, representa a singularidade do professor. Frente a essa questão, Pimenta e Lima (2012, p. 42) esclarecem:

Em sentido amplo, ação designa a atividade humana, o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo [...]. Assim, denominamos ação pedagógica as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos.

Esse debate supera a visão fragmentada acerca da formação docente, e a concebe de forma ressignificada, por meio do estágio. A atividade de estágio na formação inicial, até pouco tempo atrás considerada uma disciplina prática, transformou-se em atividade teórica, a qual, aliada às teorias metodológicas e epistemológicas, contribuem para que a atividade docente se torne objeto da práxis, entendida esta como uma atividade que transforma a realidade. Verifica-se que a atividade prática torna possível ao professor superar a passividade, pois, como afirma Vázquez (2007, p. 226):

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. O fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social. Sem essa ação real, objetiva, sobre uma realidade – natural ou humana – que existe independentemente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de práxis como atividade material

consciente e objetivamente; portanto, a simples atividade subjetiva – psíquica – ou meramente espiritual que não se objetiva materialmente não se pode considerar como práxis.

Sob nova perspectiva, a teoria tem a função, nesse sentido, de dar luz à atividade prática do professor, oferecendo instrumentos adequados que permitem a problematização das práticas já incorporadas nos sistemas escolares. Para Vázquez (2007), os instrumentos são potências que medeiam a relação que o homem estabelece com a natureza, revelando o desenvolvimento da sua força do trabalho e do domínio sobre a natureza.

A teoria serve também como reflexão para que o professor compreenda a educação como processo humano e histórico, e que nela há uma especificidade e uma intencionalidade: a humanização do homem. Esse fato permite plasmar a complexidade da atividade docente, a qual não pode reduzir-se a visões dicotômicas que concebem separadas teoria e prática.

Desse modo, a teoria é tida como forte agente de uma prática educativa contextualizada, ofertando ao profissional docente saberes que o potencializam a uma visão mais sistêmica da realidade, o que possibilita um exercício crítico, reflexivo e analítico sobre a atividade exercida em sala de aula. Possibilita também a efetivação dos instrumentos de ensino e aprendizagem, situando a ação prática em um contexto mais amplo. Ainda nesse ponto, Pimenta e Lima (2012, p. 111), acrescentam:

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la.

O graduando, durante a atividade de estágio, aprende por meio de modelos, de práticas de ensino e de profissionais os quais lhes são relevantes, levando consigo um emaranhado de parâmetros. Entretanto, é só mediante a experiência como regente que o professor vai se desfazendo gradualmente de concepções pré-estabelecidas, construindo um modo de ser professor constituído nas e pelas relações com os seus pares e com o meio.

Isso acontece porque o estágio contribui fortemente para a formação do professor possibilitando a construção da identidade docente, que reflete um estilo, uma marca. Para Pimenta e Lima (2012), é na etapa da formação inicial que se consolidam as opções e os anseios para com a profissão. São, assim, as representações sociais, como o significado do papel do professor na sociedade, as percepções pessoais, aliados à história de vida, que influenciam a vida profissional do futuro docente. Isto é:

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 66).

São as experiências e vivências, portanto, imprescindíveis à construção da identidade docente, e o estágio é esse agente que oportuniza ao professor em formação inicial entrar em contato com a realidade educativa, a qual se mostra rica em aprendizagens, possibilidades de superação de conflitos e confronto com as imprevisibilidades.

Sobre essa temática, Olívia ainda acrescenta: “[...]. **sempre fazia esse paralelo. Quando eu fui pro estágio [...], eu passei a enxergar mais ainda as disciplinas** que eu pagava na universidade [...]”. De acordo com a profissional, o estágio também ampliou seu olhar a respeito das disciplinas ofertadas pelo curso de pedagogia, motivando, assim, um modo de ser professor que realiza, por meio da intencionalidade educativa, metodologias de ensino voltadas para a objetividade do seu contexto escolar.

Sobre o exposto, inferimos que a realidade educacional ofertada pelo estágio, a qual Olívia exercia uma atividade prática, afetou a professora de alegria porque oportunizou à profissional enxergar-se como futura profissional da educação, impulsionando sentimento de pertencimento ao grupo docente, e o reconhecimento da formação inicial como possibilidade de relacionar teoria e prática.

Ou seja, os afetos produzidos na relação com a formação aumentou sua potência de ser e sentir-se como professora.

No que se refere ao segundo indicador, denominado “contribuição das disciplinas do curso para atividade da docência no ensino público”, verificamos que a docente pontuou duas disciplinas como marcantes na sua formação como professora: Fundamentos da Educação Infantil e Didática da Alfabetização. Nessa linha, ela esclarece:

[...], a gente pagou uma disciplina muito legal que foi **fundamentos da educação infantil**... Que como eu estava em sala de aula na época, eu pude fazer muito esse paralelo, né... **Ver o que estava dando certo, o que não estava dando certo**. Então a partir dessa disciplina que eu acho que **foi muito importante na minha formação**, eu pude fazer essa **comparação** [...]. Então, eu **sempre fazia esse paralelo** [...].

Para Olívia, a disciplina de Fundamentos da Educação Infantil possibilitou relacionar teoria e prática. Nessa disciplina podemos inferir que houve, segundo Spinoza (2007), um bom encontro, situação que acabou permitindo aumento da capacidade reflexiva e crítica acerca do processo educativo vivenciado na sua sala de aula. Verificamos que a preferência por essa disciplina se deve ao fato de proporcionar à professora base para a atividade como docente na Educação Infantil. Desse modo, a professora expande sua compreensão de modo que as reflexões promovidas na academia potencializam a prática pedagógica no espaço escolar. Olívia, afetada por bons encontros vividos no seu trajeto no curso de pedagogia, reconhece a importância da disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, porque foi capaz de construir conhecimentos relacionados à história e às concepções sobre criança que permitem olhar mais analítico acerca da realidade na qual atua.

O professor em formação inicial pode, mediante o estudo dessa disciplina, entender que a Educação Infantil percorreu tortuosos caminhos, até se configurar no quadro atual. Hoje, amparada por bases legais, como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Lei Orgânica da Assistência Social (1993), e pela LDB de 1996, a Educação Infantil toma novos rumos, principalmente no que diz respeito à visão sobre infância (HORN,

2004). Hoje, a criança é tida como sujeito ativo e de vontades, e, por isso, necessita de uma educação que contemple sua subjetividade.

A elucidação da professora participante da pesquisa permitiu refletirmos acerca do cotidiano escolar repleto de imprevisibilidades das quais muitas vezes requer do profissional docente práticas automáticas, desprovidas de reflexão da prática exercida e das relações que se constituem no espaço da sala de aula. As práticas imediatistas desvinculadas de elementos teóricos ainda é fato na educação. Frente a essas novas atribuições colocadas para o trabalho com a educação infantil, apresenta-se um complexo quadro que exige novas necessidades ao professor. A professora pesquisada, entendendo tamanhas demandas exigidas à sua profissionalidade, reconhece a relevância da Disciplina de Fundamentos da Educação Infantil para desenvolver trabalho intencional com seus alunos.

Olívia também evidenciou que a disciplina Didática da Alfabetização exerceu influência muito forte para o desenvolvimento das suas práticas educativas na escola municipal, como ela esclarece neste pré- indicador:

Didática da Alfabetização [...], que eu uso até hoje. Quando eu entrei na prefeitura, foi a primeira coisa que me cobraram, porque aqui na prefeitura a gente tem que avaliar os meninos do nível I ao nível VI, de acordo com a Emília Ferreiro. Aí eu Tam! Estudei isso [...].

Nessa significação, verificamos sentimento de contentamento e segurança para atuar na rede pública municipal. Isso se dá mediante o esclarecimento de que o fundamento que embasa as práticas das escolas do município já era do seu conhecimento. Ou seja, a disciplina de Didática da Alfabetização conseguiu garantir à profissional apropriação adequada ao exercício da atividade docente na rede pública. Olívia revelou importância das reflexões promovidas por essas disciplinas para um trabalho mais consciente com seus alunos. Podemos compreender por meio dos significados e sentidos da profissional docente acerca da sua formação inicial, que diante da realidade tão contraditória e determinante, faz-se necessário que a prática reflexiva seja constantemente preocupação do professor, para que se possam plasmar práticas educativas bem sucedidas no ambiente escolar.

Em outra linha, a professora também coloca como disciplina importante para a efetivação da sua prática, a disciplina de Psicologia de educação. Para ela, a disciplina foi fundamental para a compreensão dos alunos como seres subjetivos. Ela entende que essa disciplina encontra-se aliada à disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, porque ambas visam “**entender a cabeça dos meninos, as teorias [...]**”.

Acreditamos que a profissional atribui importância à disciplina de Psicologia da Educação justamente por ela ser uma ciência que possibilita ao docente compreender o processo de ensino e aprendizagem como constituído por relações humanas e sociais. De acordo com Placco (2003), essa área do conhecimento é central quando se fala em Educação, porque está presente em todas as disciplinas de fundamentos e de metodologias que embasam o currículo do curso de formação inicial de professores.

Olivia sempre atuou na educação infantil, e, por esse motivo, enxergou nessas disciplinas importantes aliadas para o exercício crítico e reflexivo quanto à formulação de metas para o exercício de suas práticas. Entendemos que o importante para ela é perceber de que forma as disciplinas e atividades desenvolvidas na universidade possibilitam melhor trabalho com seus alunos em sala de aula.

Cada sujeito constrói para si metas de vida, de atuação, sendo que estas são provenientes de uma história e de afetos que motivam o desenvolvimento das práticas sociais. Percebemos que Olívia prioriza o real como ponto de partida, sendo que as disciplinas elencadas pela profissional são as mais relevantes para o exercício crítico e reflexivo em prol da elaboração dos objetivos de ensino.

No terceiro indicador deste núcleo, que tem como título “formação continuada como contribuição para o desenvolvimento do trabalho docente no ensino público”, verificamos que a formação continuada possibilitou à professora o enfrentamento de dificuldades em sala de aula, como ela expressa nos pré- indicadores que se seguem:

Assim que eu entrei na prefeitura... Um mês foi a formação continuada. Aí fiquei meio sem norte ainda. Elas **passaram planejamentos** pra gente... Aí a partir do segundo... **Aí a gente foi levando as nossas angústias em sala de aula...** E lá as professoras

que fazem a nossa formação... **Elas sempre tiravam as nossas dúvidas**, sempre nos ajudavam...

Eu saí de um nível de idade de seis anos e vim pra cá com crianças da mesma idade... O **conhecimento totalmente diferente. As crianças não sabiam sentar, não sabiam segurar em um lápis. Lá, as crianças do nível III sabem ler e escrever cursivo [...]**. Então, quando a gente passou pra formação continuada...

Como a professora assim explica, a formação continuada contribuiu para que ela se adaptasse à realidade do ensino público, isso porque a escola pública era novidade para ela, pois anteriormente exercia atividade como professora auxiliar em rede particular. Para ela a formação continuada oferecida pelo Sistema Oficial no qual está vinculada representa: “**Uma maravilha na minha vida** assim que eu entrei, porque quando eu saí do colégio que eu estava e vim pra cá, o **choque de realidade** foi muito grande”. As significações produzidas por Olívia acerca da formação continuada demonstram também que esse tipo de formação está funcionando como espaço de diálogo que visa buscar as soluções para os conflitos gerados na sala de aula. A professora, ao entrar em relação com a realidade da escola pública na qual não conhecia, produz afetos de medo e insegurança que só serão superados com a formação continuada.

A docente explica que o choque de realidade se deu porque ela exercia sua atividade em outro tipo de realidade educativa na qual as crianças estavam inseridas em determinada cultura infantil. Diante do exposto, inferimos que a rede particular oferece vantagens diversificadas que permitem às crianças maiores oportunidades de se desenvolverem. Essas vantagens se referem tanto ao ambiente escolar em si, dotado de recursos e situações pedagógicas, quanto ao suporte oferecido em casa, como o acesso à cultura e a diversificados meios de interação social.

Quando ela afastou-se dessa realidade para ingressar por meio de concurso na escola pública, sentiu um choque de realidade, pois o novo ambiente não se constituía como aquilo que idealizava. Isso porque a cultura infantil da instituição pública tem suas especificidades, juntamente com regulamentações e parâmetros os quais os professores precisam se adaptar para poderem se consolidar. Evidencia-se que a formação continuada mediou o desenvolvimento

da profissionalidade da professora à medida que a fez superar o conflito gerado pela contraposição de duas realidades educativas. Esse estranhamento, ao ingressar no ensino infantil público, foi gradativamente superado pela ação mediadora da formação continuada. Nos trechos a seguir, ela esclarece as ações realizadas nessa formação:

Aqui na **prefeitura** tem a formação continuada de quinze em quinze dias, que **a gente** recebe **orientação pra fazer planejamento**; pra **desenvolver atividades diferenciadas** pra aquela criança que está com alguma dificuldade...

[...]. E a **nossa pedagoga** sempre nos ajuda também em relação a encaminhar pro AEE... Trazer **atividades diferenciadas**... Não ficar no quadro lendo [...]. Eu também **não gosto de transcrever**, até porque é **proibido**, porque **elas falam que não tem muita didática** para a criança da educação infantil.

Material em si elas não davam porque elas realmente não tinham... **A gente tinha que construir esse material**. Tipo, o aluno estava com dificuldades e a professora dizia: - **olha, faça assim, assim, assado!** Elas **mandavam moldes pra gente, e a gente fazia**... E assim estava sendo.

Como podemos observar, as atividades contempladas pela formação continuada situam-se em nível instrucional e instrumental. As instruções e os manuseios de materiais para fins pedagógicos são etapas importantes e fazem parte do sentido orientador da formação continuada. Porém, não podem ser contempladas como um fim em si. A supervalorização da prática parte das necessidades de professores que se encontram justamente em desconformidade com sua realidade educativa, e reflete uma concepção pragmática acerca da sociedade e da educação. O tecnicismo, fruto da concepção instrumental ou pragmática, para Severino (2003), não visa o envolvimento dos professores com questões políticas ou filosóficas, pelo fato de considerá-las um desvio quanto à objetividade pragmática da formação docente. Diante disso, o autor infere:

Quando se tem em pauta a condição profissional do educador, pode-se afirmar que só será assegurada qualidade à sua atuação se, ao longo dos processos iniciais e continuados de sua formação,

Ihe for assegurado, pelas mediações pedagógicas, um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade, que traduza competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política. Será com uma prática guiada por referências dessa natureza que o profissional da educação poderá exercer sua função educativa no meio social, a partir de sua inserção num projeto educacional. (SEVERINO, 2003, p, 87).

Para o autor, é mediante a articulação desses elementos que se pode ensinar uma formação que contemple a complexidade do processo educacional, inserido em uma realidade permeada por conflitos e imprevisibilidades. Quando um processo formativo de professores supervaloriza uma dimensão em detrimento de outras, ele está contribuindo para a formação de uma profissionalidade comprometida, que certamente atenderá a certos interesses que não estão em consonância com a educação transformadora. A professora reconhece que as profissionais formadoras, mais experientes, colaboram para o desenvolvimento das suas práticas em seu percurso profissional. Entretanto, o que se pôde verificar, é que os processos formativos ainda estão voltados para ações que se reduzem ao nível do imediato. As práticas da formação continuada, de acordo com o discurso da professora, encontram-se desprovidas de reflexões aprofundadas, desmotivando o docente a situar o seu campo profissional em um contexto mais amplo. Falta, dessa forma, visão de totalidade educacional nos cursos de formação continuada.

Frente a essa questão, o que impera na discussão é que de fato a formação continuada tem contribuído para o exercício concreto de Olívia na docência porque afeta a professora com a sensação de segurança. Acreditamos que apesar de nos cursos de formação continuada ainda terem natureza pragmática, fruto da lógica neoliberal que apregoa à educação o slogan *mercado educacional*, não incorpora a todos os professores sentimento de passividade com os parâmetros estabelecidos. Por esse modo, não podemos deixar de evidenciar que mesmo vivenciando uma formação continuada que colabora com sua atuação no plano mais imediato, a professora tem conseguido transformar aquilo que aprende nessa formação em possibilidades de ação que levam seus alunos a melhorarem cognitivamente, afetivamente e socialmente.

Considerações finais

As zonas de sentido deste núcleo revelaram que a riqueza de aprendizagens e o confronto entre teoria e prática oportunizadas pelo estágio exerceram forte influência para a construção da identidade como docente da profissional pesquisada, consolidando, assim, um modo de ser professora que tem um estilo de atuação diante das inúmeras imprevisibilidades existentes no contexto educativo. O estágio também permitiu à Olivia enxergar-se como profissional da educação em potencial, atribuindo importância à formação inicial para sua carreira. As disciplinas pedagógicas, nesse sentido, ao se constituírem em lugar de bons encontros, possibilitaram a ela a compreensão mais aprofundada acerca da realidade a qual estava adentrando, gerando nela afetos alegres que se transformam em força e segurança para atuar na rede pública de ensino.

No que se refere à formação continuada, analisamos que, pelo fato da professora ter-se permitido viver a formação inicial com disciplina e dedicação, pôde reconhecer que a continuidade nos estudos é essencial a todo professor, visto que a realidade, por ser um movimento, é constituída por inúmeros fatores que ultrapassam a lógica determinista. Diante das significações da professora, verificamos que mesmo a formação continuada tendo o caráter pragmático, a docente produz afetos que geram sensação de segurança, o que funciona como potencializador de práticas concretas em sala de aula. Observamos que em todo o percurso da professora, seja na formação inicial, continuada ou nos estágios, ela pôde extrair os elementos positivos, ou seja, os afetos ativos dessa vivência. Inferimos, assim, que são essas as significações que estão mediando as práticas educativas que esta profissional desenvolve na instituição escolar que atua, que revelam não somente a singularidade da professora participante da pesquisa, mas também as particularidades da profissão docente que determinam e medeiam o desenvolvimento da classe dos profissionais da educação.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. **Apreensão dos sentidos**: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Brasília: R. bras. Est. Pedag. V. 94, n. 236, p. 299-322, jan/abr. 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. São Paulo: ARTMED, 2004.

MARQUES, Eliana de S. Alencar. Formação de professores bem sucedidos: um processo de natureza crítica e reflexiva. In: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. 2015, Paraná. **Anais [...]**. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. PUCPR 26 a 29/10/2015.

_____.; CARVALHO, Maria Vilani C. de. Categorias da Psicologia Sócio-histórica que explicam a constituição do humano. In: MARQUES, Eliana de S. A.; ARAÚJO, Francisco A. M.; CARVALHO, Maria Vilani C. de. (Orgs). **Pesquisa e produção de conhecimentos em educação mediadas pela psicologia sócio-histórica** [recurso eletrônico]. Teresina: EDUFPI, 2015. 1 CD - ROOM. p. 13-29.

_____. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2014. 324 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa. Psicologia da educação e prática docente: relações pessoais e pedagógicas em sala de aula? In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; et all (org). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético- política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SPINOZA, Baruch de. Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. In: **O positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. São Paulo: Ed. Atlas S. A, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos

processos psicológicos superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes,

1991

SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS POR UMA PROFESSORA SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marcia Raika e Silva Lima

A profissão docente nos dias atuais se torna uma atividade desafiadora, sobretudo diante da precariedade das condições objetivas e subjetivas que este profissional encontra na sua profissão, como escolas com estruturas inadequadas, falta de recursos didáticos para a etapa de ensino trabalhada, baixos salários e, ainda, falta de formação inicial e contínua que possibilite ao professor acompanhar as inovações na área da educação, surgidas pelas inovações constantes na área da Ciência e da Tecnologia.

Dentre os diferentes desafios que chamamos atenção, consiste no estudo em forma de pesquisa: a formação de professores para a educação inclusiva de alunos com Necessidades Educativas Especiais-NEEs, na escola regular. Esta pesquisa trata de um recorte da tese de doutorado¹, sobretudo da seção sobre a formação de professores para a atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs.

¹ Intitulada: Meu mundo caiu! As significações de uma professora de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O motivo pelo qual foi possível a escrita deste estudo está relacionado à nossa atividade acadêmica e profissional que realizamos, que consiste em estudos, pesquisas e intervenções em escolas regulares frente à educação inclusiva de alunos com NEEs. E, por considerarmos, como Jesus e Effgen (2012), que o processo de escolarização destes alunos tem desafiado as escolas regulares a elaborarem novas formas de compreensão do ensino, dando-lhe outras lógicas.

Como possibilidade para se compreender as exigências surgidas pela reforma educacional que se propõe à construção de sociedades inclusivas, de escolas inclusivas, o professor se propõe à realização de formação com a finalidade de analisar e refletir sobre o seu processo formativo, sobre a atividade que realiza, para compreender as transformações e inovações na área educacional. (IMBERNÖN, 2010). E, assim agirem crítica e reflexivamente diante das contradições da realidade objetiva e subjetiva que lhes são oportunizadas para a realização de sua atividade de docência.

Com o exposto, nos propomos analisar a seguinte problematização: Quais as significações constituídas por professor de Ensino Médio sobre formação contínua em educação inclusiva? Na qual decorreu o objetivo geral: Analisar as significações constituídas por professores de Ensino Médio sobre formação contínua em educação inclusiva. E, como objetivo específico: interpretar como os professores de Ensino Médio relacionam a formação contínua em educação inclusiva para a inclusão de alunos com NEEs.

A pesquisa desenvolvida é qualitativa e tem como base teórica e metodológica a Psicologia Sócio-Histórica e, por conseguinte, o Materialismo Histórico Dialético. Subsidiaram o estudo autores como Garcia (1999), Imbernön (2010) e Silva (2010) que abordam a temática da formação de professores, assim como, Carvalho (2007) e Mantoan (2003, 2006), que discutem sobre educação inclusiva.

Em face do exposto, este estudo está estruturada nessa introdução, na qual apresentamos a descrição da pesquisa, pontuando a problemática, os objetivos e destacando os autores que embasaram nosso pensamento no planejamento e sua realização. Há duas seções que tratam, respectivamente, sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e a educação

de alunos com NEEs no Ensino Médio. Apresentamos também o percurso metodológico da pesquisa, a discussão do resultado e, para finalizar, as conclusões.

Assim, na próxima seção apresentamos discussões sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Formação de professores para a educação inclusiva: abordagens teóricas

Tratar sobre a formação de professores que exercem a atividade de ensino aprendizagem em escolas da rede regular de ensino nos remete à reflexão de que ao descortinar a atual realidade da educação se faz necessário vislumbrar novas formas de pensar, sentir e agir dos professores diante da realização da atividade de ensino aprendizagem. Primando pela qualidade dessa atividade na escola, depreendemos como Azzi (2012, p. 66) ao considerar que:

A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente. A realidade da sala aula da escola pública na sociedade capitalista evidencia a especificidade do trabalho e nesta os limites e possibilidades de uma prática social voltada para a democratização.

Não podemos deixar de falar de melhoria na qualidade da educação de alunos da Educação Básica, sem ressaltar a importância da formação de professores relacionada com as políticas sociais existentes. Como propõe Azzi (2012) à formação realizada de maneira isolada sem reflexão crítica dos problemas sociais em nada contribui para que haja mudanças na educação escolar, sobretudo na escola pública.

Na análise de formação de professores apreendidas na literatura nos possibilitou depreendermos o conceito de formação apresentado por Garcia (1999, p. 21), por compreendê-la como “atividade em que o professor em exercício adquire habilidades e competências para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais e que o prepare para

o desempenho de novas tarefas”. Consideramos essa compreensão de formação de professores adequada à realidade educacional, diante das mudanças, das reformas educacionais que o contexto sócio histórico demanda e pelas quais os professores são envolvidos, mas que, na sua maioria, não são conhecedores destas.

A formação de professores, sobretudo no que tange à formação contínua em educação inclusiva para o ensino-aprendizagem de alunos com NEEs é uma questão que apresenta complexidade, pois evidenciamos dentro da escola formas diversas de atividade do professor com estes alunos, a exemplo do Atendimento Educacional Especializado-AEE, realizado na Sala de Recursos Multifuncionais e à atividade inclusiva, realizada na sala de aula regular. (BRASIL, 2008). Esta última consiste em foco de discussão neste estudo.

E é nessa perspectiva e embasada em Jesus e Effgen, (2012, p. 17), que conceituamos formação de professores em educação inclusiva como:

A capacidade dos professores em trabalhar as necessidades educativas especiais de seus alunos numa escola inclusiva; que sejam capazes de criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, consigam participar; que contribuam com experiências de sucesso.

Os professores na sua atividade de docência encontram diversidade de alunos, com culturas, ritmos de aprendizagem e história de vida que devem ser considerados para que o processo de escolarização seja possibilitado. Conseguir criar possibilidades que favoreçam a educação inclusiva frente a este contexto é desafio que o professor se depara, mas, que nem sempre as condições objetivas e subjetivas presentes na realidade deste profissional favorecem para que essa educação seja exitosa.

A educação inclusiva emerge na sociedade atual, sendo defendida por pesquisadores como Carvalho (2007), Mantoan (2003, 2006), Mittler (2003), Lima (2010), Rodrigues (2006), Santos e Paulino (2008) que a veem como atividade educacional que tem como finalidade o processo de escolarização de alunos com NEEs na escola regular, cujo ensino aprendizagem valorizem as singularidades

de cada aluno e compreendendo que a diferença é inerente ao ser humano. Com a educação inclusiva de alunos com NEEs começaram a ser feitas novas leituras acerca da educação destes alunos, com vistas a incluir de fato uma população que até então era vista sem condições para o processo de escolarização na escola regular.

Com o exposto, ressaltamos que a educação inclusiva, enquanto proposta educacional defende o direito dos alunos com necessidades educativas especiais de frequentarem as escolas regulares. Proposta que se apresenta contrária ao modelo de educação especial que prevaleceu como substitutivo ao ensino regular e mantinha soluções paliativas e excludentes para as questões relativas à aprendizagem formal. (BRASIL, 1994; 2001; 2008).

Nesta compreensão, a escola regular deve se preparar para receber todos os alunos, considerando as singularidades que cada um apresenta. Ela se torna espaço educacional que deve ser usufruído por todos que estão em processo de escolarização. Afirmção que pode ser evidenciada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 14), ao especificar que:

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para todos, firmado em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais: Acesso e qualidade.

Segundo essas Diretrizes (2011) os alunos não podem mais ficar de fora da escola, não devem ser segregados em ambientes escolares diferenciados ou serem excluídos dentro da sala de aula regular. É relevante ressaltar, ainda, nestas Diretrizes, que a sua base legal fundamenta-se no princípio de que o sistema regular de ensino necessita atender a diversidade de alunos. Este atendimento deve propiciar a inclusão, sobretudo de alunos com NEEs. (BRASIL, 2001).

Na interpretação de que os problemas sociais necessitam relacionar-se às atividades escolares e estas relacionarem-se aos problemas sociais, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esta medida, nos dias atuais, a educação escolar de alunos com NEEs,

perspectiva em que se compreende a educação inclusiva conforme Elzirik (2003) que se:

Aplica no processo de inclusão de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino em todos os seus graus; é o cruzamento entre o movimento da educação inclusiva e a busca de escola de qualidade para todos.

Nesta compreensão, de que a educação inclusiva surge como direito para que os alunos possam frequentar a escola regular, descrevemos a seguir abordagens teóricas sobre o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e que se torna um desafio para que os alunos com NEEs consigam ingressá-lo e concluí-lo.

Alunos com NEEs no Ensino Médio: desafios e possibilidades.

A educação em relação como a realidade objetiva e subjetiva dos alunos, apresenta-se mediada por significações, visto que nossa compreensão está fundamentada na vivência que temos do mundo. Neste contexto, na multiplicidade de significações sociais de nossa cultura, os alunos aprendem sob o auxílio do outro, mais experiente que já se objetivou da cultural formal e os auxilia neste processo de apropriação.

Realçamos a relevância da educação por ser considerada, como apresentada por Elzirik (2009) como um dos mais importantes e eficazes agentes do processo civilizatório, capaz de promover o conhecimento, transmitir experiência e produzir novas formas de interpretar o mundo e de comportamento. O autor (2009, p. 39) acrescenta ainda que:

Não se trata, penso eu, de uma experiência passiva, mas revolucionária, fundamentada no enfrentamento de práticas, discursos e valores, compromissada com um pensamento crítico que não se conforma com o já dito e já sabido, ao contrário, rompe com ele, desconstrói paradigmas, desmancha preconceitos, busca novos horizontes, inventa-os.

A relevância dada à educação formal, com fins à apropriação de conhecimentos culturais, nas diferentes etapas da Educação Básica

ocorre por considerarmos que ela se torna essencial para que os alunos em processo de escolarização possam contribuir significativamente com desenvolvimento pessoal e social. Sem essa apropriação, há desenvolvimento, porém em condições subumanas, sobretudo porque esses alunos permanecerão com suas funções psicológicas menos desenvolvidas, estagnadas, aceitando e deixando-se alienar pelos conhecimentos apropriados pelos outros, considerando-os como verdadeiros.

As condições sociais, econômicas e culturais dos alunos que estão na faixa etária, ou fora dela, para cursar o Ensino Médio têm grande influência para que eles o vejam como possibilidades para melhores condições de vida em sociedade. Para confirmar esta assertiva trazemos trecho do texto de Krawczyk (2011, p. 756) em que analisa para determinados grupos sociais, o ingresso, a permanência e a conclusão do Ensino Médio como parte de sua vida social, atentando que “a questão está nos grupos sociais para os quais o Ensino Médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando”. Estes, geralmente, evadem-se e não conseguem ingressar ou concluir essa etapa da Educação Básica.

Inferimos que a relação sociedade e escola devem ser entendidas como dependentes, visto que a aprendizagem sistematizada pelo social é apreendida na escola regular e apresentada novamente no social a partir das atividades práticas desenvolvidas pelos alunos, demonstrando capacidades para a cidadania, com participação e transformação da sociedade. Nessa assertiva, Glat e Blanco (2006, p. 13) discorrem que:

Para isso é fundamental que a escola assegure a compreensão do mundo do trabalho, possibilitar-lhes através de seus projetos político-pedagógicos, oportunidades de, ao longo da vida escolar, aprenderem permanentemente; refletirem criticamente; agirem com responsabilidade individual e social; participarem do trabalho e da vida coletiva; serem solidários; poderem acompanhar, vivenciando as mudanças sociais; e enfrentarem problemas novos, construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada dos conhecimentos adquiridos, científicos ou tecnológicos.

É notório que a formação dos alunos em escolas regulares não é fácil, dada à complexidade de informações que estes têm de apropriarem-se das relações sociais em que convivem. A realidade social em que convivem está permeada por conflitos, insatisfações e significações sociais sobre a escola, sobre o processo educativo, às vezes, como algo alheio a sua realidade. Para estes, a escola necessita estar relacionada às suas necessidades para que consigam se constituir enquanto cidadãos ativos e com participação nas atividades produtivas da sociedade.

Essas informações acerca do aluno do Ensino Médio ora apresentadas retratam uma realidade educacional a ser refletida quando pautamos nas discussões sobre a proposta de inclusão escolar de alunos com NEEs na Educação Básica, sobretudo quanto à atividade de ensino aprendizagem destes alunos. As dificuldades que estes alunos apresentam quanto ao ingresso e permanência no período de escolarização na escola regular são mais atenuantes no ingresso no Ensino Médio.

Tornando-se um desafio e uma conquista para aqueles alunos com NEEs que conseguem concluí-lo. A proposição de Garcia (2008, p.13) esclarece que:

[...] a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, orientada, entre outros elementos, pelo consenso em torno da universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século. A educação dos sujeitos com deficiência vem sendo focada no conjunto desses debates.

Podemos destacar que a década de 1990 mediou à universalização da Educação Básica e nesta, consideramos que houve o surgimento da educação inclusiva. Com este surgimento se tornou possíveis debates e estudos sobre a educação de alunos com NEEs na escola regular, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Não podemos negar que foram ganhos, direitos adquiridos por esses alunos quanto à sua escolarização, mas, salientamos que as limitações de ingresso e permanência, sobretudo no Ensino Médio, superaram as possibilidades destes alunos galgarem êxito educacional.

Com o exposto, ressaltamos a necessidade de intervenções no atual sistema educacional, para que esses alunos consigam ingresso e progresso em todas as etapas da Educação Básica e tenham condições de ingressar no mercado de trabalho e satisfação nas suas necessidades pessoais e sociais. Estas, inerente a todo indivíduo, não somente com elaboração de políticas educacionais, mas, também, com melhorias nas condições de recursos materiais, físicos e humanos com a finalidade de minimizar as limitações de acesso e permanência, que façam valer seus direitos educacionais.

Diante do excerto, trazemos, a seguir, análise das significações de professor do Ensino Médio sobre da formação em educação inclusiva de alunos com NEEs em escolas regulares.

Percurso metodológico da pesquisa

A escola em que realizamos a empiria foi a Escola de Ensino Médio Projetando a Educação², que pertence a rede pública estadual de ensino no Estado do Piauí, funcionando nos turnos manhã e tarde, com a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. A participante da pesquisa recebeu como codinome Vargas, pois havia pedido para ficar no anonimato. Vargas é professora de História, trabalha há quinze anos na rede pública estadual de ensino, em regime de 40h semanais, tem como formação inicial o curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí.

Reforçamos que este estudo trata-se de um recorte da tese de doutorado que desenvolvemos no ano de 2017. A pesquisa foi submetida ao comitê de ética da Instituição pela qual cursamos do Doutorado em Educação. Como instrumento utilizado para o registro dos dados optamos pela entrevista narrativa, pois, a sua utilização expressa o “efeito que tem a voz do professor e o modo como ele fala sobre o seu trabalho, uma vez que esse instrumental permite a produção de compreensões sobre a complexidade da tessitura do ‘ser professor’”. (IBIAPINA, 2010, p. 07).

A entrevista aconteceu em um único encontro, no local de trabalho de Vargas, conforme turno e horário previamente agendado

² Nome fictício para manter sigilo e anonimato da escola.

e foi gravada em gravador portátil Philco, com duração de 1h 36m (uma hora e trinta e seis minutos), estavam presentes a participante e a pesquisadora e não houve interrupções durante a entrevista. Foram elaboradas cinco questões, originais, pela pesquisadora. Para este estudo trazemos a questão norteadora: Quais as significações constituídas por professor de Ensino Médio sobre formação contínua em educação inclusiva?, para compreendermos e analisarmos as significações constituídas pela participante Vargas sobre a formação em educação inclusiva.

Após entrevista, realizamos as transcrições das falas de Vargas, que foram lidas pela participante e pedido que, caso considerasse necessário, acrescentasse ou suprimisse informações que considerasse pertinente. Ela considerou, após leitura, que não havia informações a acrescentar ou suprimir daquelas que havia narrado. Passamos, assim, para a análise da narrativa da professora Vargas.

Para a análise e discussão dos registros dos dados da participante da pesquisa, seguimos a proposta dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2003). Por compreendermos como os autores, que o emprego da proposta dos Núcleos de Significação como procedimento de análise, se faz necessário atentar, cuidadosamente, ao material empírico produzido, pois a apreensão dos sentidos torna-se complexo, a ser evidenciado nas expressões mais contraditórias, parciais, apresentadas pelo sujeito.

Para a realização da análise das falas da professora, a partir do *corpus* empírico da pesquisa trazemos para esta comunicação o núcleo de significação nomeado de “Meu mundo caiu!” As significações de educação inclusiva constituídas pela professora, em que evidenciamos as discussões e análises dos registros dos dados que contemplam os objetivos da pesquisa.

As significações da professora de Ensino Médio sobre a formação em educação inclusiva: os resultados desvelados na pesquisa

Ao propor analisar as significações constituídas por professor de Ensino Médio sobre a formação em educação inclusiva de alunos com NEEs na escola regular apresentamos a análise do Núcleo de Significação: Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva

mediando às motivações de ser professora de alunos com NEEs. Este Núcleo foi originado de seis indicadores, a saber: 1. Surpresa e angústia ao tomar conhecimento de alunos com NEEs na sala de aula; 2. Frustração e angústia quanto ao futuro acadêmico e profissional de alunos com NEEs diante da realidade da educação inclusiva oferecida pelo sistema público de ensino; 3. Expectativas em relação ao futuro acadêmico e profissional de alunos com NEEs: ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho; 4. Desconhecimento do significado social de educação inclusiva de alunos com NEEs permitindo olhar caridoso do professor; 5. Insatisfação com a educação inclusiva e aceitação da inclusão social; 6. Frustração com os cursos de formação contínua em educação inclusiva: falta questões específicas do Ensino Médio para o ensino aprendizagem de alunos com NEEs, dos quais damos ênfase ao sexto destes indicadores.

Com este indicador, intitulado *frustração com os cursos de formação contínua em educação inclusiva: falta questões específicas do Ensino Médio para o ensino aprendizagem de alunos com NEEs*, analisamos a narrativa abaixo:

*A gente tem alguns cursos (em educação inclusiva) fornecidos pela própria SEDUC, por Instituições Especializadas que pertencem à SEDUC, nós temos cursos. Mas, **o que a gente sente, ao menos eu senti, numa das minhas angústias que é algo que não está se renovando nos cursos em si. [...]. É... o que eu queria dizer é que essa formação continuada (em educação inclusiva), ela é muito limitada só ao Ensino Fundamental, e o Fundamental Menor, de primeira à quarta série. [...]. Com os alunos do Ensino Médio, que eu trabalhei e trabalho no Ensino Médio, por exemplo, **trabalhar questões específicas do Ensino Médio, não tinha.** Então eu ia fazer o curso para aprender a ensinar o aluno a ler, sendo que o meu aluno já estava num patamar maior.***

Vargas tece críticas à formação de professores ofertada pela SEDUC e às instituições sobre sua jurisprudência, por afirmar que os conteúdos e as metodologias de ensino apreendidos nestes cursos não apresentam novidades, não são atrativas ao professor das séries finais do Ensino Fundamental e Médio, ao contrário apresentam metodologias para o ensino aprendizagem das habilidades básicas: ler, escrever e contar. Denuncia, assim, que os professores que trabalham no Ensino Médio, que trabalham com conteúdos mais complexos, específicos para essa etapa da Educação Básica, não se

sentem contemplados com conhecimentos teóricos e práticos nessas formações, conseqüentemente os alunos também não.

Acrescenta que o Sistema Público investe em uma formação limitada, como se os alunos com NEEs não conseguissem avançar nos estudos, isto é, como o Ensino Médio, superior e outros. Ou que os professores devem apropriar-se apenas de noções básicas para a atividade de ensino aprendizagem com estes alunos, e que assim, terão possibilidades para realizar com eficácia sua atividade de docência no contexto da educação inclusiva.

A insatisfação da participante da pesquisa com a formação contínua em educação inclusiva oferecida pelo Sistema Público Educacional do Estado do Piauí se torna relevante, sobretudo, por evidenciarmos que ela reconhece a necessidade desta formação como precípua para o seu processo formativo, para o desenvolvimento da atividade de docência frente ao aluno com NEEs incluído na escola regular.

Com o exposto, compreendemos que a participante entende a formação como Garcia (1999), quando considera que mediado pela formação o professor em sua atuação tem possibilidades de desempenhar como eficaz as suas tarefas específicas da docência, refletindo e compreendendo sobre o desempenho de novas tarefas.

Compreendemos que ao manifestar seus sentimentos de angústia, insatisfação e denúncia sobre a formação de professores para a educação inclusiva de alunos com NEEs das séries finais da Educação Básica, a professora manifestou seu desejo por uma formação com apropriação de teorias e práticas específicas para estas séries, por considerar estas de maior complexidade. Nesta apropriação, há possibilidades de os professores refletirem sobre o contexto sócio histórico em que estão envolvidos e construir significações sobre os conhecimentos apreendidos sobre a educação inclusiva.

As significações apresentadas no *corpus* empírico da pesquisa foram possíveis desvelar motivos da escolha do núcleo de significação que apresentamos, “Meu mundo caiu”! As significações de educação inclusiva constituídos pela professora de alunos com NEEs na escola regular, no qual destacamos, dentre outros, que Vargas frustrou-se com a formação em educação inclusiva oferecida pela Secretaria de

Estado da Educação- SEDUC, por considerar que esta não oportuniza condições ao professor que tem alunos com NEEs em sala de aula do Ensino Médio em realizar a atividade de ensino aprendizagem que possibilite a aprendizagem e desenvolvimento destes alunos.

Com a análise deste indicador *frustração com os cursos de formação contínua em educação inclusiva: falta questões específicas do Ensino Médio para o ensino aprendizagem de alunos PAEE*, não ficamos apenas nas aparências das significações da participante da pesquisa, mas, desvelamos a essência do objeto investigado e encontramos sentidos apreendidos, que trazem reflexões críticas que se torna necessárias para a atividade de ensino aprendizagem com alunos com NEEs. Reflexões que se tornam necessárias para compreender o contexto da educação de alunos com necessidades educativas especiais na atualidade, com possibilidades para a superação do não saber trabalhar com estes alunos frente à educação inclusiva.

Considerações finais

O estudo apresentado teve como objetivo geral analisar as significações constituídas por professor de Ensino Médio sobre formação contínua em educação inclusiva de alunos com NEEs na escola regular. Para orientar a materialização desse estudo nos embasamos no conhecimento de que o professor é um ser humano que se constitui historicamente pelas medições sociais, sobretudo as significações. Como base teórica e metodológica para análise das significações apreendidas nos discursos da professora optamos pelo Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Sócio Histórica.

Enfatizamos que o estudo possibilitou o conhecimento sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, destacando abordagens teóricas sobre essa formação. Evidenciamos o conceito de formação de professores com possibilidade de reflexão crítica sobre processo formativo diante das mudanças no cenário educacional e sobre a formação de professores em educação inclusiva como processo de profissionalização que os qualifique para a identificação e compreensão sobre a necessidade de atuar em escolas regulares com alunos com NEEs incluídos.

Consideramos, diante do exposto, que a educação inclusiva

mediada pela formação de professores, possibilita aos professores uma revisão dos serviços de educação especial e a construção de novas significações nos sistemas de ensino. (MACHADO, 2009). Nesta compreensão, o professor que já possui uma formação ao refletir sobre o contexto da educação inclusiva, apresenta-se com possibilidades para a transformação da sua atividade de docência, com capacidade de refletir criticamente sobre a realidade educacional, e, intervindo nas condições objetivas e subjetivas para minimizarem as barreiras que a educação inclusiva se realize, com qualidade.

Referências

AGUIAR, W. M.J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. ano 26, n. 2, p. 222-246, 2003.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 39.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. Resolução CNE/CEB, n.2, 11 set, 2001.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ELZIRIK, M. F. Dispositivo de inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 31.

FIGUEIREDO, R. V. de. [et al]. **Caminho de uma formação**: educação especial na perspectiva da inclusão. São Paulo: Petrópolis, 2012.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local: In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D. M. de. (Orgs). **Educação especial: dialogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 13.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Reflexão crítica sobre a atividade docente de professores universitários em contexto colaborativo**. In: ENDIPE. 15, 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 1-12. 1 CD ROM.

IMBERNÓN, F. **Formação contínua de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS D. M. de; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: UFBA, 2012. p: 17.

MACHADO, R. **A educação especial na escola inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MITTER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, M. R. e S. **Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/ superdotação em escolas públicas de Teresina-PI**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2010.

MANTOAN, M. T. É. In: MITTER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

PACHECO, J. A; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Porto Editora: 1999.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, M. P. dos S.; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em educação: cultura, políticas e práticas.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, L. C. da. As políticas de formação docente e o movimento de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. In: Soares, L. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES SOBRE A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA

*Maria José de Oliveira
Rosimeyre Vieira da Silva*

Nas últimas décadas muito se tem estudado a respeito da importância da pesquisa na formação docente o que direciona a necessidade dos cursos de licenciatura em retomar e reorganizar os seus currículos como meio de atender essas demandas de um contexto de mudanças sociais. Em consequência a temática gera uma discussão em torno do tipo de profissional que as Instituições de Ensino Superior preparam para o mercado de trabalho e as competências que este desenvolve no decorrer da graduação.

Nestes termos a investigação buscou respostas para a indagação central: Como as práticas investigativas oferecidas no curso de Pedagogia favorecem a formação para pesquisa?

O aporte teórico que sustenta as discussões do tema em estudo no presente artigo foi sistematizado da seguinte forma: André (2012, 2016) Demo (1996; 1994), Freire (1996), Ludke (2009, 2014), Moraes (1997), Veiga (1996, 2012), Zeichner (1998, 2011) que debatem sobre a temática pesquisa na formação de professores e na

prática docente, e André e Ludke (2012), Franco (2012), Gil (2009) que expressam conceitos relacionados a metodologia do presente trabalho de pesquisa.

A análise dos dados da pesquisa estruturou-se de forma a responder o problema acima expresso e os objetivos da pesquisa. Nestes termos o objetivo geral que direcionou as análises foi: Analisar as práticas investigativas no curso de Pedagogia e seus impactos na formação para pesquisa.

Com a finalidade de melhores esclarecimentos sobre o funcionamento das práticas de pesquisas no curso de Licenciatura em Pedagogia da UESPI procurou-se conhecer os tipos de pesquisas realizadas na referida instituição e como a mesma se desenvolve no decorrer da formação através das falas de docentes e discentes interlocutores da pesquisa, bem como nossa análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia considerando um recorte nos momentos e componentes curriculares que abordam pesquisa no processo de formação.

A expressão professor pesquisador tem sido adotada por diferentes correntes teóricas, embora façam parte de um mesmo movimento de preocupação com a atuação profissional do professor como investigador, ou seja, aquele que assume a realidade escolar como um objeto a ser analisado/investigado.

Após a discussão teórica inicial a segunda parte da produção apresenta a descrição do percurso metodológico que traz a síntese das análises realizada no Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia da UESPI compõe a terceira parte. As análises e considerações sobre as percepções dos docentes e discentes são discutidas na quarta parte da produção, seguida das nossas considerações finais acerca da pesquisa e do tema na e para formação de professores.

Pesquisa na formação de professores: uma exigência no contexto contemporâneo

Diante das mudanças que ocorreram no cenário educativo nos cursos de formação de professores principalmente, podemos observar o quanto a pesquisa vem tomando espaço no debate referenciado

pelos estudiosos na área da educação ou afins o que confirma o quanto a temática é fundamental no contexto da formação docente. A concepção de professor pesquisador, relacionada ao movimento de formação docente, tem sido difundida no Brasil nas últimas duas décadas, especialmente com pesquisas realizadas por André (1997; 2006a) e Lüdke (2001; 2006). Essas investigações destacam a importância e a necessidade da pesquisa sobre a formação e o trabalho do professor, além de assinalarem os desafios a serem ultrapassados no processo de preparação do professor pesquisador e no desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica.

É certo que mesmo com esta comprovação existe também exigências legais que orientam para que a pesquisa como bases para formação de formação de professores, como elemento potencializador de novos olhares sob as práticas de ensino.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada ao definir a base para a formação em nível superior regulamenta para que a formação de professores deve abranger a tríade ensino, pesquisa e extensão. Assim, defende-se no inciso do parágrafo quinto do Art.3º “ a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 4) como a finalidade de promover a compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar considerando todas as especificidades locais e globais na qual estamos inseridos.

Do exposto acima fica o desafio posto aos cursos de formação inicial que é possibilitar uma formação integrada em que os saberes necessários à atuação docente sejam trabalhados de forma que promovam a articulação entre teoria e prática considerando as diversidades do contexto atual. Assim, para que as Instituições de Ensino Superior – IES consolidem o direcionamento para a formação conforme esta configuração torna-se necessários “propor produção de conhecimento, numa visão globalizadora, progressista e que busque a totalidade, exige a superação de metodologias

reprodutivistas e conservadoras” (BEHRENS, 2013, p.81), e nesta proposta uma das novas abordagens defendidas por teóricos como André (2012, 2016), Demo (1996; 1994), Freire (1996), Lüdke(2009, 2014), Moraes (1997),Veiga (1996) é o ensino com pesquisa.

Neste contexto, a proposta de formar professores pesquisadores tem sido objeto de extensos debates entre pesquisadores, professores formadores e gestores da área de educação. Na perspectiva de André (2016) propor práticas inovadoras na formação de professores exige pensar a pesquisa na formação e atuação docente, a reflexão sobre a prática, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional.

Compreende-se que urge avaliar as práticas correntes nas diversas instituições de formação de professores diante da necessidade de reformulações curriculares para a formação docente, que segundo Veiga (2012, p.37) “no geral têm apresentado dificuldades para romper com estruturas curriculares fragmentadas e desconectadas”. Sabe-se que a implementação de propostas formativas que articulem teoria e prática são demandas para os currículos nos cursos de formação inicial de professores, pois durante muito tempo permaneceu apenas amparados por disciplinas isoladas e em alguns casos até desconectadas das demais disciplinas ou até mesmo da proposta de formação. Como concepção de mudanças, propondo inovações curriculares, na perspectiva de um currículo integrado ou menos fragmentada a Veiga (2012) expressa que:

A produção de um conhecimento novo de base empírica é estimulador no interior das instituições educativas por meio da *dúvida* gerada no campo da prática, que, nos move para o campo da *pesquisa*. Tais ideias também fazem repensar a relação entre teoria e prática como princípio orientador dos processos formativos. A formação docente por meio da pesquisa torna-se, assim, componente curricular referencial para o futuro professor compreender a realidade na qual se insere a fim de poder transformá-la, quando necessário, o que evidencia uma postura problematizadora e, ao mesmo tempo, propositiva. (VEIGA, 2102, p.38)

É certo que as mudanças e demandas da sociedade do conhecimento repercutem nas formações oferecidas pelas instituições, ou seja, um currículo para formação de professores que atenda essa

nova conjuntura da sociedade e suas mudanças efêmeras deve ter como objeto central a pesquisa articulada ao ensino. Contudo, mesmo com algumas mudanças nos projetos de cursos, com a inclusão de disciplinas que prevêem práticas de pesquisa, ainda têm-se práticas formativas de pesquisa fragmentadas, de forma tímida e praticada por uma pequena parcela de docentes e discentes que não se consideram aptos a assumir os processos de pesquisa.

André (2016, p.22) ao defender a proposta de formar o professor pesquisador explica que “para efetivar essa proposta nos processos de formação, é preciso não só pensar a estrutura desses espaços formativos, mas, sobretudo, repensar as formas ou metodologias de formação”. Ou seja, não é suficiente o discurso em querer “formar professores pesquisadores e continuar fazendo o que se costuma fazer habitualmente”. Exige diversas mudanças como: o compromisso coletivo, o repensar o proposto nos projetos pedagógicos de cursos, as metodologias de formação colocando professores e alunos como cooparticipantes do processo para este passe da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica como defendeu Freire (1996).

Diante da multiplicidade de referenciais teóricos que utilizou-se para discutir a pesquisa na formação de professores identificamos em todos eles algo em comum: pesquisa é uma exigência no contexto contemporâneo mas, é preciso pensar nos meios e contextos de formação e nas ações desempenhadas para que tal propósito possa ser atingido nas instituições de formações de professores e possam adentrar as escolas e o cotidiano dos professores da educação básica.

Para Nóvoa (1992), a concepção de professor pesquisador implica oferecer condições para o professor assumir a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática. Da mesma forma, pode ser um estímulo à implementação de novas modalidades de formação e de uma área teórico-metodológica da pesquisa em educação, especialmente sobre a formação do professor e a prática pedagógica.

Caminhos da investigação

Para sistematização do diálogo do pesquisador com o objeto de estudo, optou-se por uma investigação de abordagem qualitativa do tipo Documental a partir de um Estudo de Caso.

A pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, na concepção de Lüdke e André (2012, p. 13), envolve a “obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. A pesquisa foi desenvolvida em Piripiri - PI, na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, *campus* Antônio Giovanni Alves de Sousa.

Quanto à análise documental, apresenta-se, neste contexto, como uma técnica que complementa e propicia melhor compreensão do objeto de pesquisa (GIL, 2009). Neste aspecto, fez-se um recorte para do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia considerando os momentos e componentes curriculares que abordam pesquisa no processo de formação da proposta. Contudo, para melhor exploração do referido projeto a partir do objeto de pesquisa, fez-se esta análise observando em que momentos a pesquisa, enquanto atitude investigativa na formação, apresentava-se no PPC de Pedagogia.

Como dispositivos complementares a análise do PPC e que atendessem aos objetivos específicos: identificar que tipo de pesquisa os alunos da licenciatura em pedagogia realizam; caracterizar as práticas de pesquisas desenvolvidas pelos discentes da UESPI, considerando a proposta curricular do curso de Pedagogia; e analisar os impactos das práticas de pesquisa oferecidas no curso de Pedagogia para a formação do professor pesquisador, utilizou-se a entrevista e o questionário.

Como participantes da pesquisa, encontrou-se dois docentes que se disponibilizaram em participar da entrevista e aplicou-se questionários com licenciandos do sétimo e nono blocos do curso de Pedagogia da UESPI com a finalidade de obtermos a compreensão dos tipos de pesquisa e seus impactos para formação do professor pesquisador.

Como procedimento e fundamentação teórica para análise dos dados coletados, escolheu-se a Análise de conteúdo na perspectiva

de Franco (2012). Segundo a autora, “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2012, p.21). Fundamentado por essas ideias, fez-se a análise dos dados da pesquisa documental no PPC de Licenciatura em Pedagogia, recorte considerando a pesquisa na formação do professor, das entrevistas e questionários baseando-se em inferências nas quais se considerou a mensagem articulada às condições contextuais de produção.

Nessas condições dividiu-se e apresenta-se as análises em duas partes: a análise do PPC do curso de Pedagogia da UESPI e análise das entrevistas e questionários discutidos em Análises: o que conta como pesquisa?

A pesquisa no curso de Pedagogia: o PPC em análise

Com a finalidade de conhecer o funcionamento das práticas dos professores utilizadas nos cursos de licenciatura em Pedagogia da UESPI, campus localizado em Piripiri, procurou-se através das bases teóricas e da pesquisa de campo, conhecer os tipos de pesquisa realizadas na instituição pesquisada e como esta se desenvolve durante a formação a partir das percepções de duas docentes que atuam no momento no curso de Pedagogia.

Santos (2012, p. 11) na discussão sobre currículo dos cursos de formação de professores ao questionar a relação ensino e pesquisa explicita que:

A baixa integração entre ensino e pesquisa é decorrente da forma como está estruturado o campo acadêmico no interior das universidades e das complexas relações que este mantém com as diferentes áreas do conhecimento, com órgãos de fomento à pesquisa, com o campo editorial e com o setor produtivo, dentre outros.

Diante do exposto, observa-se que não é simples conseguir alcançar a integração entre ensino e a pesquisa. As relações entre a intencionalidade prevista nos projetos e discursos estão permeadas de

desafios e demandas para implementação na prática. Compreender essa complexidade entre a intenção e o agir nos levou a iniciar nossas apreciações de análise dos dados da pesquisa pela análise do PPC do curso.

Assim, tem-se a intenção de compreender o proposto oficialmente em termos de formação para pesquisa para que possa-se analisar o impacto das práticas de pesquisa oferecidas no curso de pedagogia para a formação do pesquisador.

No recorte do PPC do curso durante a análise voltou-se o olhar inicialmente para o perfil de formação profissional a ser desenvolvido no contexto da formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia. Neste aspecto, o documento analisado aponta a formação voltada para o atendimento dos avanços científicos e tecnológicos, além de sólida formação capaz de fundamentar a intencionalidade com a construção da cidadania (PPC, 2015, p.16)

Assim, sintetizou-se no quadro a seguir (Quadro 01) momentos em que o texto do projeto faz referência significativa à contribuição da pesquisa no perfil de formação dos egressos.

Quadro 01 - Perfil Profissional conforme o PPC com foco na pesquisa

PERFIL PROFISSIONAL DO PEDAGOGO CONFORME O PPC: DIMENSÃO PESQUISA	
PPC DE PEDAGOGIA DA UESPI	XIV - Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre o processo de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do PPC de Pedagogia da UESPI/Piripiri/2015.

As informações do quadro sinalizam para a prática da pesquisa no perfil de formação como um elemento que se apresenta de forma tímida no projeto, pois dos dezessete itens que caracterizam o perfil do egresso apenas no item acima citado faz referência à prática de pesquisa.

Para melhor compreender o desenvolvimento das habilidades e competências para a pesquisa a serem desenvolvidas ao longo do quatro anos de formação, analisou-se além dos componentes curriculares e o organograma do curso as habilidades e competências abaixo especificadas.

Quadro 02 - Perfil Profissional conforme o PPC com foco na pesquisa

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PEDAGOGO CONFORME O PPC: DIMENSÃO PESQUISA	
e) Competências e habilidades referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica	f) Competências e habilidades referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão; • Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional; • Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico; <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional; • Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente; • Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do PPC de Pedagogia da UESPI/Piripiri/2015

Embora entre as dez competências e habilidades para formação do Pedagogo, duas delas apresentadas as acima, sinalizem para o desenvolvimento de práticas investigativas nas quais os professores não sejam vistos “apenas como profissionais críticos e reflexivos que constantemente questionam sua própria prática, mas também como profissionais capazes de pensar de uma maneira independente e de

construir estratégias para solucionar problemas ” (ZEICHNER, 2011, p. 118) observa-se que no decorrer da análise do PPC não fica explícito como será desenvolvida uma atitude investigativa com os discentes, ou seja, como procurar criar oportunidades para apropriação de habilidades necessárias à realização de pesquisas (ANDRÉ, 2016).

A estrutura curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI reflete a preocupação da IES com a formação de um egresso com as características de professor pesquisador quando aponta entre os princípios teórico-metodológicos do Projeto o seguinte:

Formação do professor-pesquisador – este princípio permite ao pedagogo atuar no seu ambiente de trabalho de forma investigativa, buscando no espaço escolar e não-escolar os elementos necessários à construção de novos saberes que possam subsidiar novas práticas pedagógicas. Entende-se que o profissional da educação é, sobretudo, um estudioso, um pesquisador; e o foco do seu trabalho é também o seu objeto de pesquisa. Desta forma, a pesquisa é um componente curricular presente no projeto pedagógico desde os primeiros blocos; (PPC/PEDAGOGIA, 2015, p.23).

O curso está organizado em 09 (nove) blocos semestrais com um total de 3.380 horas de atividades acadêmicas. Nas análises considerou-se apenas os componentes e momentos na organização curricular nos quais a pesquisa se evidenciou. Assim, observou-se que “O Seminário de Introdução à Pedagogia” ofertado em forma de evento para todo o Campus com carga horária de 24 horas, contando como Atividade Acadêmica Científico-Culturais (AACC’s) é o primeiro momento de formação da atitude de pesquisador do pedagogo, contudo, não é incluído como carga horária do curso, portanto, não tem caráter obrigatório, fica a critério da coordenação e docentes dos cursos sua realização. Compreende-se que o fato do PPC explicitar a não obrigatoriedade desse momento, seja uma falha, pois trata-se de um momento necessário à preparação para a entrada na vida acadêmica por parte dos discentes.

Outro contexto no qual a pesquisa tornou-se evidente foi na análise dos componentes Prática e Pesquisa Educacional I; Prática e Pesquisa Educacional II e Prática e Pesquisa Educacional III com

carga horária de 60h, 60h e 90 horas respectivamente que compõem o núcleo de Prática e Pesquisa Educacional. Apesar do PPC defender que “cada disciplina desse núcleo tem a finalidade de sintetizar e propiciar a prática da pesquisa ao longo do curso, oportunizando a elaboração de um projeto de pesquisa que culmina com a realização do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.” (PPC/PEDAGOGIA, 2015, p. 27) questiona-se o fato dos três componentes serem apresentados na matriz curricular no final do curso, mais especificamente no sétimo, oitavo e nono bloco.

Outro ponto importante a ser evidenciado em relação a formação da atitude investigativa, que deve ser fomentada nos diversos componentes e momentos do curso, é que ao analisar a ementa dos diversos componentes curriculares pouco se verificou menções à pesquisa, ou seja, a orientação para a pesquisa fica restrita aos componentes curriculares do núcleo de Prática de Pesquisa, a disciplina Metodologia Científica e ao TCC, pois até mesmo na ementa dos Estágios Supervisionados a pesquisa não se evidencia.

A percepção dos professores sobre a pesquisa no curso de Pedagogia

Corroborando com André (2012, 2016), Demo (2011), Ludke (2009, 2014), Bernard Charlot (2013, p. 90) explica que há diferenças estruturais entre pesquisar e ensinar. “A pesquisa se ocupa apenas de alguns aspectos do ensino e o ensino é um ato global, contextualizado.” Ao explorar esses dois conceitos conforme aporte teóricos citados fica claro que pode-se pesquisar e ensinar ao mesmo tempo, contudo, dentro do conceito de pesquisa defendido pelos autores encontra-se implícito que a pesquisa é analítica, ou seja, permite que o pesquisador se distancie para pensar, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento.

Esta consideração inicial sobre o conceito de pesquisa no momento é pertinente quando no contexto das análises das falas das interlocutoras docentes do curso observa que existe um certo engano sobre o entendimento acerca das ações de ensino em relação ao conceito de pesquisa, pois explica a interlocutora que: “então a pesquisa é própria do ser humano. Porque quando você vai planejar uma aula você faz uma pesquisa, seja ela bibliográfica ou de alguma

atividade né?” (Interlocutora Clarice Lispector). Esta percepção foi expressa ao ser questionada se a pesquisa seria um elemento necessário à formação e no trabalho docente.

Apesar da interlocutora Fernando Pessoa afirmar que “em nossa instituição a pesquisa é bastante valorizada” ao confrontar com as falas dos discentes obtidas através dos questionários é possível verificar que não existe um consenso, pois dos doze entrevistados apenas dois disseram terem participados de atividades de pesquisa até o momento.

Em síntese, na percepção das colaboradoras as práticas de pesquisa oferecidas no curso Pedagogia da UESPI colabora de forma positiva para formação do professor pesquisador, pois alguns aspectos impactam nesta formação como: as disciplinas do curso que compõem o núcleo de Prática e Pesquisa Educacional, o TCC, o momento do estágio, a concepção de formação direcionada no PPC do curso e os eventos científicos desenvolvidos pela IES.

Assim, a fala da interlocutora ao ser questionada se acredita que o curso de Pedagogia prepara os alunos para ser professor pesquisador sintetiza a percepção de ambas: “Eu creio que sim, porém, muitos deles ao se depararem com a realidade do cotidiano da docência, devido a sobrecarga de aulas, devido até mesmo a falta de estímulo que ocorre dentro das escolas pode favorecer para que eles percam o hábito da pesquisa. Mas, que eles saem daqui com uma formação pra pesquisa, pelo menos uma sementinha plantada eles saem, não é? “ Contudo, depreende-se da fala da interlocutora uma certa dúvida, pois ao utilizar o termo “plantar uma sementinha” infere-se que não há uma formação para pesquisa construída, desenvolvida mas apenas iniciada.

Nestes termos, acredita-se que essa lacuna na formação para pesquisa pode ser consequência dos fatores negativos que impactam nas práticas de pesquisa oferecidas no curso como o fato do curso funcionar com a maioria dos professores com vínculo de substitutos e outros que foram apontados pelos interlocutores.

Dentre esses impactos a falta de conhecimentos sobre desenvolvimento de pesquisas ou de atitudes, por parte dos professores do curso, não envolvimento em práticas investigativas, consequência talvez das lacunas da formação inicial, foi denunciado

na fala de Clarice Lispector quando diz: “A gente não tinha esse hábito de pesquisar, nós fomos formados por professores que não tinham esse hábito. Não eram formados para pesquisa, então nós agora é que estamos dando, digamos assim, os primeiros passos pra pesquisa se constituir enquanto elemento acadêmico.”

Ponto importante a ser evidenciado e que direciona para demandas formativas dos docentes da IES em questão. Sabe-se que a formação de professores é um processo contínuo e ocorre em diferentes contextos. Segundo Day (2004), nessa formação os corações e os sentimentos dos professores são tão importantes quanto suas mãos e sua mentes. Assim, a formação continuada, de forma a atender necessidades formativas sobre pesquisa, pode se constituir numa possibilidade de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas investigativas na IES.

Outros fatores impactantes apontados foram o acesso a matérias técnicos-científicos para pesquisa, pouco acervo de livros na biblioteca do campus voltados para a pesquisa, a quantidade incipiente de bolsas de pesquisa, poucos recursos financeiros para participação em eventos, traslado para capital do estado onde precisam em algumas situações ter contato com elementos de pesquisa.

Entre os diversos aspectos que impactam nas práticas de pesquisa oferecidas no curso de Pedagogia alguns são possíveis de serem resolvidos a partir de processos de análises e reflexões acerca das ações desenvolvidas pela IES de forma coletiva. Outros se configuram em ações de gerenciamento das políticas de formação desenvolvidas não só pelo *campus* analisado, mas sim na conjuntura do sistema envolvendo todos os *campus*, e ações políticas dos dirigentes responsáveis pela implementação na IES.

O olhar discente sobre as práticas de pesquisa no curso de Pedagogia da UESPI

Para obtermos a compreensão dos olhares dos discentes sobre as práticas de pesquisa desenvolvidas no curso procurou-se saber porquê consideravam a pesquisa como um elemento necessário na formação e no trabalho docente. Todos os interlocutores reconhecem

a importância e a urgência da preparação do futuro professor para a prática de pesquisa. Entretanto, esse reconhecimento não basta para que percebam com clareza quais os caminhos mais eficientes a serem seguidos, quais os melhores recursos a serem empregados, qual o papel da monografia, opção do TCC previsto no projeto de curso, ou da disciplina Metodologia Científica na matriz do curso no contexto do desenvolvimento da atitude investigativa de forma sistemática.

As falas dos interlocutores da pesquisa colhidas nos questionários, apresentadas a seguir, comprovam esta consideração.

“A pesquisa até então é o único meio de se refletir/melhorar a prática. **E não só a prática docente** mas também refletir a cerca da qualidade da educação como um todo”. (INTERLOCUTOR A)

“A pesquisa faz com que entrelacemos teoria a prática pois coletamos dados da realidade e associamos a estudos já realizados por estudiosos de determinada área.” (INTERLOCUTOR B)

“Possibilita o docente à novas descobertas sobre a área que atua...possibilita a auto-avaliação enquanto docente, como também desperta o desejo de aprender mais e mais... melhora o seu fazer pedagógico e aperfeiçoa seu curriculum profissional.” (INTERLOCUTOR G)

É recorrente a ideia da pesquisa está relacionada ao processo de reflexão sobre a prática, contudo, não pode-se restringir a pesquisa a esse aspecto apenas. Pimenta (2002, p. 10) ao analisar o termo professor reflexivo utiliza as ideias de Schon (1992) quando propõe uma nova epistemologia da prática para pensar a formação, isto é, “valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento através da reflexão, análise e problematização desta”.

Nesta proposta de investigação está implícito a ideia de que o ato da pesquisa tem como consequência a produção do conhecimento, não se restringindo apenas a uma reflexão técnica, em que a atividade docente é instrumental e são eficazes àqueles docentes que enfrentam problemas concretos postos pela prática, aplicando rigorosamente teorias e técnicas científicas (LIBERALLI,

2010). Nem também à reflexão prática, que por sua vez, é marcada essencialmente pela tendência por discorrer sobre a prática, e que se realiza em contextos de discussões sobre situações pedagógicas fundamentalmente marcadas pela narrativa de fatos ocorridos na aula. (CONTRERAS, 2002).

Um dos focos centrais do estudo conduz para caracterização das práticas de pesquisas desenvolvidas pelos discentes. Neste aspecto para as análises considerou-se tanto o observado no PPC do curso de Pedagogia quanto os dados provenientes dos questionários dos discentes. Nestes termos, pode-se destacar que apesar do PPC do curso direcionar a pesquisa para alguns componentes curriculares tem docentes que procuram desenvolver a atitude investigativa enquanto metodologia de ensino. Fato este observado quando o discente expressa: “Os professores de Gestão Educacional e de Educação de Jovens e Adultos como atividades no final da disciplina desenvolveram pesquisa de campo conosco mas senti dificuldades, pois não compreendia direito o que era a pesquisa e não sabia desenvolver a investigação”.(INTERLOCUTOR G).

Os dados permitem constatar que as práticas de pesquisa se caracterizam por ações pontuais e desarticuladas, sendo reconhecida como ação de pesquisa para alguns apenas o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) e o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), são práticas que quase sempre se restringem aos componentes do núcleo de Prática e Pesquisa em Educação, estão centradas na investigação da prática e não enquanto proposta de investigação como princípio educativo no ensino (DEMO, 2011), ficam restritas ao final do curso enquanto dispositivo de preparação para o TCC.

Este último aspecto marca a fala de parte dos interlocutores ao expressarem seus olhares sobre a relação entre a proposta de formação do curso de Pedagogia e sua contribuição para formação do professor pesquisador.

“A única referência de pesquisa maior que tenho se resume ao Trabalho de Conclusão de curso, feita apenas no final do Curso. Acredito que a causa de muitos acadêmicos terem medo e insegurança no momento de construção e apresentação do TCC, seja justamente a falta de disciplinas que incentivem a pesquisa durante o curso. Não

há como formar um pesquisador apenas em dois ou três meses (que se limita ao tempo de construção do TCC), se o curso é de quatro anos e meio.” (INTERLOCUTOR F)

“A grade curricular do curso ela não tem o propósito de formar pesquisadores, pois possui apenas a disciplina de Prática e pesquisa educacional que leva os discentes a pesquisa apenas com o intuito de construir o trabalho de conclusão de curso”. (INTERLOCUTOR B)

Acredita-se que os saberes da pesquisa mobilizados durante a realização do TCC são significativos e fontes de aprendizagem da docência, pois permite a reflexão e conhecimento da realidade na qual se realiza a prática educativa, contudo, restringir as práticas investigativas a componentes e momentos finais da formação não tem contribuído para despertar a formação referenciada no Projeto Pedagógico do Curso.

Tecendo considerações e apontando caminhos

A formação profissional docente trata-se de um processo complexo, de (re)elaboração e desenvolvimento e contribui significativamente para a construção da identidade docente. Sabe-se que a formação profissional envolve diversas etapas e elementos desenvolvidos tanto no percurso da formação inicial quanto da continuada. Mediante a questão central: Como as práticas investigativas oferecida no curso de Pedagogia favorecem a formação para a pesquisa? buscou-se extrair contribuições para mediar reflexões e proposições de melhoria para formação inicial oferecida através do curso de Licenciatura em Pedagogia da UESPI.

Em síntese, as análises documentais, entrevistas e questionários forneceram dados que demonstram lacunas na formação docente oferecida pela IES no que tange à formação para pesquisa considerando os diversos momentos e componentes curriculares. Embora algumas disciplinas possam contribuir de forma significativa na implementação da atitude investigativa na docência esta deve ser desenvolvida em todos os componentes curriculares independente do núcleo a que este faça parte.

A pesquisa revela que ainda tem-se muito a avançar na sistematização e articulação das práticas investigativas no curso

enquanto momento formativo capaz de desenvolver conhecimentos e habilidades necessários à docência, contudo, um ponto forte e significativo foi a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Outro aspecto associado ao como desenvolver as práticas investigativas que favoreçam a formação para pesquisar diz respeito a concepção dos docentes sobre a importância da pesquisa como elemento necessário na formação e no trabalho docente, pois os processos reflexivos sobre a prática, sobre as teorias originadas através das pesquisas podem possibilitar aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Referências

ANDRÉ, Marli. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In: ENDIPE. Recife, 2006b. p. 221-234

ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)** – Resolução CNE/CP Nº:02/200215 Brasília: Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

DAY, Christophe. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Coleção Currículo, políticas e práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Coleção: novas perspectivas em linguística aplicada - vol.8. Campinas- SP: Pontes Editores, 2010.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas: Unicamp, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 27-54.

LUDKE, Menga (Coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Editora Cortez, 2009.

_____. (Coord.). **O professor e a pesquisa.** 7º ed. Campinas-SP: Papyrus, 2014.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papyrus, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PIAUI. Universidade Estadual do Piauí. Campus Antônio Giovanni Alves de Sousa. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia** - Modalidade Licenciatura. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. ÁVILA, C. (Org.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** 3.ed. . Campinas, SP: Papyrus, 1996.

ZEICHNER, Kenet. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. DINIZ, Júlio Emílio (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

A DIMENSÃO AFETIVO-VOLITIVA MEDIANDO O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Cristiane de Sousa Moura Teixeira

O trabalho do coordenador pedagógico, assim como dos demais profissionais, consiste em atividade mediada pelas determinações sociais, políticas e econômicas em que essa profissão se insere, bem como pelo modo como os profissionais que a desenvolvem a significam. Atualmente, significamos o trabalho do coordenador pedagógico como prática educativa que, por meio de ações pedagógicas, articula processos de formação contínua no âmbito da escola.

Mas é importante, destacar que esta significação resulta do movimento histórico social de constituição dessa categoria profissional e, tem implicação no modo como o coordenador pedagógico realiza suas ações no espaço escolar. Assim, destacamos que ao longo do processo histórico foram atribuídas outras denominações a esta profissão (inspetor, supervisor), assim como, coube ao profissional outro modo de agir profissionalmente.

Desse modo, considerando as ideias desenvolvidas por Saviani (2002), Nogueira (2000), Placco, Souza e Almeida (2011), entendemos que a constituição da profissão de coordenador

pedagógico segue direção que vai da ação de velar, quando ainda não havia a instituição escola e, segue se constituindo como inspetor, supervisor e, atualmente como coordenador pedagógico. A mudança na forma de nomear este profissional não se restringe à questão de denominação, mas representa a mudança no modo de significar essa profissão e, portanto, de desenvolvê-la. Como coordenador pedagógico, a formação contínua consiste na especificidade do seu trabalho. Porém, pesquisa desenvolvida por Placco, Souza e Almeida (2011) revela que essa é uma ação pedagógica ainda não consolidada na atividade profissional do coordenador pedagógico, que atua na Região Nordeste, pois embora afirme, entre outras ações, o acompanhamento ao professor como sendo sua atribuição, esta fica esmaecida quando afirma que as ações que mais exigem sua intervenção são as disciplinares.

Diante do que aponta a pesquisa, fazemos a seguinte reflexão: como o coordenador pedagógico se sente diante do que está posto na literatura acadêmica que a essência do seu trabalho é a formação dos professores e, no entanto, outras ações que não possuem caráter formativo exigem mais sua intervenção? Considerando que, para Rubinstein, nossa atuação resulta da relação entre o que é socialmente significativo e o que consideramos como pessoalmente significativo, o que o coordenador pedagógico considera como socialmente relevante no seu trabalho? Ou seja, qual a sua atitude em relação à formação dos professores, à realidade da escola pública? O que o motiva a continuar na profissão?

Esta reflexão nos direciona para a importância de refletir e discutirmos a dimensão afetivo-volitiva que medeia o trabalho do coordenador pedagógico, pois partimos do pressuposto de que nosso ânimo está, geralmente, ligado ao nosso êxito ou fracasso (RUBINSTEIN, 1977). Assim, organizamos nossas ideias em três partes. Na primeira parte discutimos as categorias teóricas que guiam nossas reflexões acerca da dimensão afetivo-volitiva; na segunda parte, apresentamos os procedimentos que foram utilizados para produzir e analisar os dados da pesquisa; e, por fim, na terceira parte, analisamos e interpretamos os dados por meio do procedimento dos núcleos de significação.

Fundamentos teóricos

Para compreendermos a mediação da dimensão afetivo-volitiva no trabalho do coordenador pedagógico, propomo-nos nesta seção discutir de forma sucinta a Teoria da Atividade desenvolvida por Rubinstein (1977), sobretudo, no que diz respeito à atuação, atividade, trabalho emoções e ato volitivo, bem como as categorias teóricas da desenvolvidas por Vigotski (2009), mediação, historicidade, sentido e significado.

Para Rubinstein (1977), a ação humana possui como especificidade a intervenção da consciência, porque o ser humano é capaz de projetar idealmente o que deseja produzir. O que nos leva a afirmar que o modo de agir do ser humano é orientado pela intencionalidade e pretende satisfazer as necessidades surgidas mediante a relação do homem com o mundo. Ao satisfazer suas necessidades, por meio da ação, o homem produz nova realidade, ao mesmo tempo em que, também, é produzido por essa realidade e cria novas necessidades.

Assim, Rubinstein (1977, p. 13) entende que a atividade humana envolve consciência do fim que lhe orienta, porque “[...] a específica peculiaridade da atividade humana consiste em tratar-se de uma atividade consciente e orientada para um fim”. Nessa perspectiva, podemos entender que o modo como o ser humano se relaciona com o mundo é expresso por meio da atividade.

Mas destacamos que, ao agir de modo consciente, isso possibilitou ao homem produzir determinado modo de agir, para Rubinstein (1977), uma determinada atuação. A atuação ou conduta corresponde a um determinado modo de agir. No caso dos seres humanos, a atuação se distingue do agir dos outros animais, sobretudo, no que diz respeito a dois aspectos fundamentais: primeiro, o fato de que o modo específico do ser humano agir foi produzido mediante o trabalho, isso porque o trabalho é sempre orientado para a criação de determinado produto ou resultado, o que exige do homem um determinado modo de agir para atingir determinado objetivo. O segundo aspecto: toda atuação humana, não ocorre de modo isolado, mas a atuação humana está sempre implicada em uma relação com os outros, com a sociedade.

Para que possamos compreender a atividade laboral, a partir das ideias de Rubinstein (1977), é importante esclarecer como o autor compreende a unidade de análise dessa atividade, isto é, precisamos entender o que caracteriza a atuação, especificamente humana, e qual a sua estrutura interna e externa.

De acordo com o psicólogo russo, três aspectos caracterizam a atuação do ser humano. O primeiro é o seu caráter consciente e orientado para um fim. Ou seja, o conceito de atuação se liga ao conceito de trabalho desenvolvido por Marx (1953), o qual consiste em atividade que é específica aos seres humanos, pois é orientada pelos fins a que se destina, o que exige projeto, no qual se expressa a vontade humana e, portanto, a motivação para a realização da atividade trabalho; exige controle na execução desse, uma vez que todo trabalho supõe a realização de tarefas, o que implica em deveres e disciplina interna para a sua realização.

O segundo aspecto que caracteriza a atuação humana trata da relação entre impulso e fim e pode ser compreendido da seguinte forma: impulso é uma necessidade, um interesse e quanto mais consciente o homem estiver desse impulso que lhe incita a agir, mais esse se converte em motivação em razão da relação que se estabelece entre o impulso e a finalidade da atuação. Mas, para se tornar uma efetiva atuação humana, é necessário considerar a atitude do indivíduo diante das circunstâncias em que a atuação ocorre.

A atitude do indivíduo é o conteúdo psicológico da atuação, e é também o que provoca mudanças na motivação inicial. Isso porque a atuação objetiva do homem é “[...] um acto de relação com os seus semelhantes, na qual para o sujeito actuante não só se abre o mundo objectivo, onde está implicada a actuação, como também, o conteúdo da vida social compreendido nesta atuação e que a determina” (RUBINSTEIN, 1977, p. 27).

E, por fim o terceiro aspecto que é a relação entre o socialmente significativo e o pessoalmente significativo. Essa relação poderá ser compreendida pela atitude, uma vez que a ação humana possui conteúdo moral que pode ser convertido do social para o pessoalmente significativo.

Esse aspecto se torna imprescindível na compreensão da atuação humana, porque na sociedade em que vivemos, a moral

social e o direito social estabelecem regras e normas para a conduta humana. A relação que o indivíduo mantém com as normas sociais evidencia a sua atitude ao agir em determinadas circunstâncias. Isso significa que quando submete a sua ação às normas da moral social com um dever, contrariando a sua necessidade pessoal, revela a sua indiferença em relação ao conteúdo moral. Ou seja, sua “[...] consciência submete-se à moralidade apenas como uma força estranha, mas não se eleva até ela” (RUBINSTEIN, 1977, p. 18). Nesse caso, aquilo que é significativo socialmente não se converte em pessoalmente significativo.

No entanto, se o indivíduo converte aquilo que é considerado socialmente significativo em algo pessoalmente significativo, dá origem a uma força ativa que o faz sentir-se obrigado a agir conforme o conteúdo moral. Para isso acontecer, o indivíduo precisa reconhecer o conteúdo moral da ação como manifestação de si próprio. Ou seja, “[...] toda atuação humana possui um determinado conteúdo social, mas é legítimo perguntar se este é reconhecido ou apreciado, se se reflete na consciência do sujeito actuante e se é um motivo consciente para sua atuação. Daí que difere a actuação de obra.” (RUBINSTEIN, 1977, p. 29). Portanto, obra é uma ação com conteúdo moral que o indivíduo por apreciar assume como parte de si próprio.

Rubinstein (1977) ao tratar das emoções esclarece que esta se desenvolve mediante a nossa relação com os outros, o que confere à este aspecto o carácter social. Assim podemos afirmar que a cada mudança social isso se reflete na consciência humana e, por sua vez engendra novos sentimentos e, assim se criam novas relações do homem com o mundo.

Há uma estreita relação entre a atuação humana e as emoções, pois esta “surge, necessariamente, da relação – positiva ou negativa – dos resultados da atuação com respeito à necessidade que foi seu motivo, sua primeira origem” (RUBINSTEIN, 1977, p. 130). Desse modo, não apenas as emoções determinam o agir humano, como a recíproca é verdadeira.

Rubinstein (1977) ainda explica que a variedade de sentimentos (prazer-desprazer, tensão-distensão, excitação-tranquilidade) depende da variedade das relações vitais efetivas do homem, bem como, do tipo de atividade da qual surgem.

A explicação do Psicólogo Russo para os atos volitivos seguem a mesma direção materialista, para Rubinstein (1977), todas as atuações especificamente humanas são volitivas, no sentido pleno da palavra, pois são atuações conscientes do fim a que se destina, mesmo que o resultado final difira do idealizado. A vontade forma-se quando o ser humano é capaz de refletir sobre a sua atitude em relação aos seus interesses.

Vale ressaltar que o autor distingue dois tipos de atos volitivos: o simples, que consiste no ato que vai do impulso ao ato quase que diretamente. E os atos completos que passam por fases: o aparecimento do impulso e o estabelecimento provisório de um fim; a fase da reflexão e a luta dos motivos (devo fazer assim? Porque devo agir assim? Existe outro modo de agir? É possível agir de outro modo?); a decisão que decorre do processo de reflexão; e, por fim a execução. Porém, não se vai da reflexão direto para a execução, já que necessidade de planejar a execução, pois que exige esta requer a modificação da realidade.

Uma vez que já explicamos algumas das ideias de Rubinstein (1977) acerca da Teoria da Atividade e de como o autor entende as emoções e os atos volitivos, passamos a explicar algumas ideias desenvolvidas por Vigotski (2009). Iniciamos pela categoria Mediação. Mediação consiste na relação dialética entre processos sociais e históricos e processos individuais mentais, internalizado pelos seres humanos. Ou seja, quando fazemos referência à Mediação, significa que consideramos o ser humano como sujeito socio-histórico, que na relação com o mundo, e no mundo, constitui-se. Considerando as ideias desenvolvidas por Vigotski (2009) acerca do processo de desenvolvimento humano, podemos afirmar que esse processo não seria possível sem a Mediação. Para o autor, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta e imediata, mas uma relação de mediação em que ambos se constituem. Portanto, essa categoria tem relação com as transformações qualitativas.

Mediação não pode ser entendida como mera ligação entre dois elementos, o que significa que não consiste em ponte entre dois elementos, mas em relação recíproca na qual ambos se transformam. Ou, ainda, a categoria Mediação consiste no próprio centro organizador desses elementos.

A categoria Mediação indica que devemos considerar o desenvolvimento dos fenômenos a partir de seu próprio movimento interno, relacionando a outros fenômenos que o rodeiam, uma vez que a causa fundamental do desenvolvimento do fenômeno não está no plano externo, mas no seu plano interno, nas contradições. É disso que resulta o seu movimento e o seu desenvolvimento.

A categoria Historicidade, por sua vez, permite apreender a realidade considerando que essa é concreta, é instável e imperfeita. O que nos leva a crer que a História deve revelar o vir a ser dessa realidade, o seu processo contínuo de construção em que as tensões dialéticas são elementos essenciais da realidade e, também da História.

Em linhas gerais, podemos afirmar que historicidade significa uma abordagem dialética geral em que a realidade é analisada mediante o seu movimento histórico. Isso significa que historicidade não consiste em uma sucessão de fatos no tempo e no espaço, mas, sim, é processo dialético que constitui a realidade e que permite percebê-la em movimento. Ou seja, a Historicidade é a categoria que evidencia o movimento da história dos fenômenos, aquilo que chamamos de vir a ser contínuo das formações sociais.

Vigotski (2009, p. 398) encontra na palavra com significado a unidade que permite compreender a relação entre pensamento e linguagem. Para o autor, a palavra sem significado é um som vazio, o que indica que “[...] o significado é um traço constitutivo da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior”.

Assim, assinalamos que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, fenômeno de discurso (linguagem) e intelectual (pensamento). Como fenômeno intelectual, o pensamento está vinculado à palavra e nela materializado; como fenômeno do discurso, esse precisa estar vinculado ao pensamento e por ele orientado. A partir dessas ideias, podemos entender que a relação pensamento e linguagem não pode ser outra que não seja de mediação. Nessa relação, os elementos não se confundem, mas não podem ser compreendidos de forma separada, porque um constitui o outro.

Para explicar a relação dialética entre pensamento e linguagem, Vigotski (2009) adota como unidade de análise o significado da palavra, pois esse se encontra na interseção entre o pensamento

e a palavra. O significado é, portanto, a unidade de análise indecomponível e pertence a ambos os processos (pensamento e linguagem). “É um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior.” (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Como fenômeno do pensamento, o significado possui toda generalização, já que a palavra nunca se refere a um objeto de forma isolada, mas a uma classe de objetos. É desse modo que o pensamento se relaciona com a palavra e é nela materializada. Como fenômeno da linguagem, o significado está relacionado ao pensamento e direcionado por ele. Podemos então afirmar que o significado da palavra é fenômeno que vai do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. O significado é, portanto, uma unidade do pensamento verbalizado, pois se apresenta como pensamento e linguagem concomitantemente. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 398):

Embora significado e sentido sejam categorias distintas em razão de que cada uma possui sua singularidade, para que possamos compreendê-las é necessário considerar que entre elas a relação é de mediação, ou seja, mantêm entre si relação dialética, na qual uma constitui a outra.

Destacamos que significado e sentido consistem em “[...] momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos do processo de transformação do mundo e constituição dos humanos” (AGUIAR et al. 2009, p. 60). Entendemos, então, que essas categorias são fundamentais para a compreensão do trabalho do coordenador pedagógico, pois carregam materialidade e as contradições presentes na realidade.

O significado consiste em produções históricas, sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhadas, são elas que permitem a comunicação e a socialização das experiências entre os homens. Os significados são os conteúdos instituídos mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos e subjetivado. Além disso, “[...] são fundamentais para a constituição do psiquismo” (AGUIAR et al., 2009, p. 61).

O sentido é uma construção pessoal, mas que representa a consciência social (LEONTIEV, 1978b). Isso significa que o sentido

que o indivíduo atribui à palavra representa a síntese de todos os momentos existentes na consciência resultante da palavra. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 466): “[...] O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma palavra”. No caso dos coordenadores, os sentidos que eles vêm produzindo sobre seu trabalho resultam da síntese dialética de todas as vivências no decurso de seu trabalho como coordenador pedagógico.

Já os significados, por meio de processo subjetivo, transformam-se em sentidos. Esse é um processo de objetivação e de subjetivação em que os significados são internalizados e transformados em sentidos e isso somente é possível porque os homens estão em contínuo processo de se constituírem por meio de sua atividade no mundo. Mas ressaltamos que o sentido não é cópia do social, ou respostas dadas ao meio de forma imediata; o sentido é algo novo produzido na interação dialética sujeito e mundo, portanto, o sentido resulta de dada produção histórica. Também não é ocultação do objetivo, mas é uma forma, como explica González Rey (2004, p. 52), “[...] de se apresentar o processo através do qual o objetivo se converte em psicológico”. É então uma dimensão subjetiva da realidade.

Na sequência explicamos como procedemos para produzir e analisar os dados.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida ancorada nos pressupostos da abordagem qualitativa, a qual não se define em razão dos instrumentos que utiliza, tão pouco em razão do tipo de dado que é produzido, mas como afirma González Rey (2005, p. 24), a abordagem qualitativa se singulariza como tal pelos “[...] processos implicados na construção do conhecimento, pela forma de se produzir o conhecimento”.

Utilizamos como instrumentos para produção de dados, a entrevista e a sessão reflexiva junto a três coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas públicas. Aqui serão identificadas como Rosa, Margarida e Flora. Os dados foram, então, analisados mediante o procedimento dos Núcleos de Significação que consiste nos seguintes

movimentos: leituras recorrentes e seleção dos pré-indicadores, articulação dos pré-indicadores em indicadores e, aglutinação dos indicadores em núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

A análise dos dados resultou em três núcleos de significação, entretanto, neste artigo, detemo-nos em apenas um núcleo assim denominado: *A dimensão afetivo-volitiva do coordenador pedagógico ‘faz-tudo’ na escola está perpassada pelas motivações, pelas atitudes e pelos sentimentos que têm mediado o desenvolvimento do seu trabalho na escola pública.* Este núcleo está constituído dos seguintes indicadores: 1. motivações para ser o “faz tudo” na escola; 2. resistência e receptividade dos professores para se adequarem ao ritmo de trabalho da escola pública; 3. atitudes necessárias ao desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico na escola; 4. idealização da escola pública; 5. sentimentos ambivalentes mediando o desenvolvimento do trabalho de coordenadora pedagógica. Contudo, apresentaremos a análise dos indicadores 1 e 5.

A dimensão afetivo-volitiva do coordenador pedagógico ‘faz-tudo’ na escola está perpassada pelas motivações, pelas atitudes e pelos sentimentos que têm mediado o desenvolvimento do seu trabalho na escola pública.

Os indicadores que constituem este núcleo evidenciam as significações que Rosa, Flora e Margarida têm produzido, mediadas pelo modo como se relacionam com o trabalho que desenvolvem. Duas ideias importantes nos orientam no processo de interpretação deste núcleo. A primeira ideia advém de Vigotski (2009), para quem todo pensamento é sempre emocionado, ou seja, as emoções consistem em elemento mediador no processo de produção das nossas significações. Isso denota que as emoções constituem as experiências significativas (vivências) que se caracterizam por expressar a relação das coordenadoras pedagógicas com o seu trabalho. A segunda ideia advém de Rubinstein (1977), o qual indica duas características importantes dos fenômenos psíquicos: a) os sujeitos se apropriam da realidade por meio da experiência; b) o sujeito vivencia a experiência de modo singular e isso expressa o modo como o sujeito se relaciona

com as suas experiências e, portanto, medeia a constituição das significações de modo singular.

Quando as coordenadoras pedagógicas explicam sobre o trabalho que realizam na escola pública, elas revelam, ao mesmo tempo, como a realidade as constitui e como, ao se relacionarem com essa realidade, também a produzem reproduzindo-a ou transformando-a. O modo como se relacionam é expresso pelas motivações, pela maneira de se relacionarem com os demais profissionais da escola, com as atitudes que julgam ser necessárias para realizarem o seu trabalho, como idealizam a escola pública e que sentimentos são produzidos por meio do trabalho.

O primeiro indicador, denominado “*Motivações para ser o ‘faz-tudo’ na escola*”, evidencia como as coordenadoras justificam o fato de terem que fazer de tudo na escola. Ao justificar, elas revelam motivações que explicam como se relacionam com a realidade da escola pública e, também, como significam essa realidade.

Margarida explica que suas motivações para fazer de tudo na escola é o fato de que trabalha além da sua obrigação, que é estar junto do professor e do aluno: “[...] Exatamente porque **a gente quer fazer outra coisa além do que é...** Eu estou aqui o tempo todo falando para você que a **minha parte principal é estar junto do professor e do aluno** [...]”. Diante do que narra Margarida, entendemos que ela reconhece o que é de fato importante no seu trabalho, no entanto, não tem conseguido converter essa importância social em pessoalmente significativa. Para compreender, não podemos deixar de considerar que Margarida quer fazer outra coisa além, ou seja, na relação entre a coordenadora e a realidade, Margarida tem significado que é importante fazer outras coisas e não somente aquilo específico do seu trabalho. Podemos, então, afirmar que essa significação resulta da relação singular que Margarida tem com seu trabalho, pois, para essa coordenadora, querer fazer além do importante para o seu trabalho é uma demonstração de esforço. Um esforço que se volta para o funcionamento da escola.

Rubinstein (1977) explica que nem sempre as ações que realizamos no nosso trabalho estão voltadas para a satisfação das necessidades e das motivações pessoais, o que faz com que o sujeito cumpra a ação como um dever que contradiz a relação entre

o socialmente significativo e o pessoalmente significativo. Nesse sentido, entendemos que a atitude da coordenadora consiste num dever, pois embora ela reconheça o que é importante no seu trabalho, uma força estranha lhe impulsiona a agir conforme as condições que lhe são dadas.

Flora, por sua vez, sente-se responsável pelo acolhimento do aluno, embora não seja obrigação sua. Ela relata:

[...] Em relação a essas **preocupações com alunos**, porque assim, a gente sabe que em muitas famílias... eu não digo nem se são muitas hoje em dia... mas ainda tem aquelas famílias que se preocupam com seu filho, que tem aquela preocupação de levar a criança até a escola, de conversar com a professora, de saber se está indo tarefa aquela coisa toda, mas também a maioria dos alunos, especialmente **a nossa clientela, são alunos, assim, tipo assim, sem aquele amor da família, sem aquela proximidade, sem aquela orientação familiar e a gente sabe que embora não seja obrigação da gente fazer, mas a gente se sente na responsabilidade de estar acolhendo aquilo ali, de estar fazendo pelo menos uma pequena parte daquilo que a família não faz.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora).

Flora considera que não é específico do seu trabalho o acolhimento ao aluno, no entanto, diante da situação em que lhes falta a orientação familiar, a coordenadora sente-se obrigada, como uma força estranha que lhe impele a assumir essa responsabilidade. Isso revela como a coordenadora tem significado a realidade dos alunos e como essa tem implicação para o processo ensino-aprendizagem. Daí, podemos afirmar que a preocupação com os alunos é também uma preocupação pedagógica, pois Flora entende que é necessário acolher os alunos, isto é, orientá-los, demonstrar preocupação com eles como forma de contribuir para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Outra motivação que nos ajuda a explicar porque as coordenadoras significam que devem fazer de tudo no seu trabalho é apontada por Margarida e Rosa. Trata-se das condições materiais que constituem a realidade da escola de tempo integral. Margarida explica que o número de funcionários é reduzido, o que a obriga a realizar ações que não são específicas do seu trabalho.

Rosa também confirma quando relata que, em razão da ausência de alguém que possa lhe auxiliar, acaba tendo que fazer inclusive o que considera ser burocrático: “[...] **o coordenador faz tudo isso, porque ele faz? Porque ele é só. Não tem secretária, então aí é onde entra o burocrático, é organizar [...]**”. Isso revela que Rosa e Margarida agem mediante as condições materiais em que seu trabalho se realiza. O que, por sua vez, produz determinado modo de se relacionar com este trabalho.

As coordenadoras ainda explicam que incentivam os professores a participar de cursos de formação pelas mais diferentes razões: atingirem as problemáticas da escola, desenvolverem melhor o seu trabalho, pois entendem que provocam mudanças, mas também reconhecem que só o incentivo não é suficiente. Assim expressam as coordenadoras:

[...] O que eu observo nesta questão de **formação**, é que **quando a gente faz determinadas ações é em cima daquela problemática que a gente está vendo e que precisa ser melhorada** e quando **o professor participa de formações**, sejam elas dentro da escola ou fora, **a gente sente certa mudança**, pode ser assim não ser tão significativa a princípio, mas a gente vê, porque a gente conversa com o professor e ele diz: “Flora, a gente vai fazer esse negócio assim, assim porque lá na formação...” **a gente percebe assim certa melhoria no trabalho dele**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Flora).

[...] No caso do tempo integral, a gente muitas vezes recebe cursos, mas fica **difícil o professor participar**. **Pois, como é que ele vai sair? Não temos aqui professores reservas**, todos os professores são contadinhos para as turmas. Quando era polivalência era professor para cada série e a gente tinha de área só Educação Física, Arte e Inglês. Quer dizer, **o professor faltou eu tinha que ir para sala e ainda hoje tem isso, por conta do PARFOR**. **Sempre que possível a gente dá esse incentivo** e a gente sente que o professor diz assim “ ah, eu vou para aquela capacitação, é sempre a mesma coisa”, **mas a gente sente que alguma coisa muda**. (Entrevista Reflexiva Coletiva 1 – Margarida).

Esses relatos expressam a vontade das coordenadoras em resolver problemas da escola, em provocar mudanças, em melhorar

o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem pela formação contínua de professores. Isto indica que elas têm consciência do objetivo dessa formação contínua. No entanto, as ações voltadas para esse objetivo não conseguem efetivar os propósitos a que se destinam. E Flora chega a reconhecer a limitação do incentivo.

A análise deste indicador evidenciou a mediação das condições objetivas nas motivações que orientam as coordenadoras a realizar suas ações. Assim, compreendemos que as motivações das coordenadoras para realizar o seu trabalho são mediadas pelas condições objetivas em que esse se insere. Isto é, diante da falta de determinados profissionais na escola, as coordenadoras vivenciam determinadas ações como dever. Nesse caso, inferimos que as coordenadoras desconhecem o dever que as orienta, o que faz com que Rosa, Margarida e Flora desejem tais ações como se de fato estas pertencessem ao seu trabalho, mesmo que involuntariamente desejem algo diferente (RUBINSTEIN, 1977)

A categoria Mediação nos orientou na compreensão de como as condições objetivas da escola pública têm mediado as motivações significadas pelas coordenadoras para realizarem seu trabalho. As motivações apontadas por Rosa, Margarida e Flora expressam a realidade sócio-histórica em que seu trabalho se realiza. Ou seja, a dialética entre as condições objetivas da escola e o modo como elas significam o trabalho medeiam as suas motivações e, por conseguinte, o sentido de ser “faz-tudo” na escola.

No indicador denominado: “*Sentimentos ambivalentes mediando o desenvolvimento do trabalho de coordenadora pedagógica*”, buscamos mostrar como a realidade contraditória produz sentimentos contraditórios. As coordenadoras ora demonstram sentimentos de angústia, ora demonstram sentimentos de satisfação e de realização profissional.

Margarida explica que, diante da realidade escolar e do acúmulo de atribuições, não consegue fazer o atendimento ao professor e isso a aflige porque sabe que o professor precisa da sua atenção e do seu acompanhamento.

[...] Às vezes a gente não tem, infelizmente, **o tempo para dar aquele atendimento que o professor precisa, sentar com o professor**, por exemplo, vamos sentar aqui, vamos ver. A gente

faz uma reunião, a gente atende, porque a gente sabe que o professor também tem problemas, né? Problemas pessoais que às vezes vai refletir ali.. Então, quando a gente vê que o professor, tá... alguma coisa tá influenciando no trabalho dele, **a gente tem que sentar também com aquele professor** e, às vezes, o tempo, **infelizmente não tem todo esse tempo para isso. Nós temos os encontros pedagógicos, nós temos os plantões**, tanto com os pais como com os professores, **mas ainda não é o suficiente. Um coordenador para o número de professores que temos não dá pra gente dar todo atendimento que precisa.** [...]. Então, para mim, **o que me aflige mais é isso aí. É o tempo que eu queria ter mais disponível para o professor.** (Entrevista 2 – Margarida).

A aflição sentida por Margarida decorre não apenas das condições objetivas em que seu trabalho se insere, mas, de modo particular, do modo como ela tem significado essa realidade. A coordenadora tem orientado seu trabalho mediante um agir guiado por necessidades produzidas pela realidade, mas que ela, nem sempre, tem conseguido refletir sobre o modo como trabalha de forma a ser consciente da finalidade para a qual sua ação se dirige. Desse modo, Margarida segue trabalhando atendendo urgências que, na verdade, poderiam ser planejadas, porque fazem parte da rotina de qualquer escola pública brasileira.

Contudo, Margarida se revela satisfeita com a sua profissão, embora considere que tenha relutado no começo: “é uma coisa que me realiza, apesar de **eu ter fugido muito da educação**”. Mas considerando que o sujeito se constitui na dialética objetivo e subjetivo, entendemos que Margarida, ao decidir-se pela educação como espaço de trabalho, apreendeu-se como parte de uma realidade subjetiva.

Assim, mediada pelas relações familiares e pela história pessoal de vida, Margarida interioriza a realidade objetiva de modo subjetivo, decidindo-se pela profissão de professora e, posteriormente, tornando-se coordenadora.

Os sentimentos de satisfação aos quais Margarida se refere também são sentidos por Flora e Rosa. As coordenadoras se sentem satisfeitas seja pelo trabalho que realizaram ao longo da vida profissional, seja pelo fato de conseguirem êxito naquilo que planejaram. Rosa se encontra no momento final de seu trabalho,

aguardando sua aposentadoria, e revela que tem satisfação pelo trabalho que realizou na escola em que trabalhou. Essa satisfação decorre da valoração que é atribuída ao seu trabalho, manifestada pelos colegas de trabalho, pelos alunos da escola e por todos os demais profissionais. De acordo com Rosa, a boa acolhida quando visita a escola lhe transmite a ideia de que fez um bom trabalho.

Já Flora declara que sua satisfação decorre do êxito que obtém no trabalho ao conseguir realizar algo que foi planejado. No entanto, o sentimento de impotência a invade quando se depara com situações que percebe que poderia ter tido outro direcionamento, que era possível fazer diferente. Nesse caso, o êxito dá lugar ao sentimento de impotência por não ter conseguido realizar algo de forma satisfatória.

[...] **Eu me sinto realizada**, eu acho assim... E agora eu estou voltando na escola, de vez em quando eu vou por outras... Até só para fazer uma visita e ontem mesmo eu fiz este comentário, **eu me sinto orgulhosa quando eu volto à escola, por conta da acolhida dos professores e dos alunos, do pessoal de trabalho da escola, uma colhida tão afetuosa que aí eu me sinto... não fui arrematador, então eu fiz um bom trabalho.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Rosa).

[...] [sentimento] às vezes de dever cumprido, quando a gente consegue êxito naquilo que a gente planejou, quando a gente vê que a escola está indo bem, que os professores estão satisfeitos, que os pais estão satisfeitos, que os alunos estão dando aquele retorno, certo? O retorno que a gente espera. Às vezes, assim... De... **Impotência para algumas coisas**, porque às vezes, **você planeja algumas coisas, você corre atrás**, às vezes... Você também... É... **Nem todos se colocam a disposição para estar colaborando**, às vezes tem gente que acha que porque o colégio é público não precisa fazer as coisas direitinhas, não precisa... Você precisa... Tipo assim... Empurrar com a barriga, tem que fazer de conta que está trabalhando. Então, às vezes **a gente se sente impotente em determinadas situações em que gente vê que poderia ser diferente**. De **impotência não [gosto], mas do dever cumprido sim**, porque aí gente está vendo que estão os frutos do que a gente buscou, do que a gente planejou pra... Que a gente plantou pra depois a gente estar colhendo. **Gosto.** (Entrevista Reflexiva Coletiva 2 – Flora).

Entendemos que esses sentimentos decorrem da valoração. Para Rubinstein (1977) a valoração depende do nível de aspiração do sujeito, o qual exerce influência na sua sensibilidade. Quando Flora manifesta seus sentimentos de êxito ou de impotência, podemos entender que o sentimento em relação a um determinado tipo de trabalho que se realiza produz sempre uma alteração psicológica no sujeito. No caso, o êxito, quando é alcançado mediante o determinado esforço, torna-se força que move o sujeito rumo às novas conquistas, mas o mesmo não ocorre quando o êxito advém de forma fácil, ao contrário, pode levar ao desânimo pela realização da atividade. No entanto, o fracasso dificulta o desenvolvimento de trabalho posterior, pois, para Rubinstein (1977), do ponto de vista psicológico, o trabalho se torna, subjetivamente, mais difícil. Embora Flora use a palavra impotência, entendemos que a narrativa da coordenadora nos leva a compreender que se trata de um fracasso, por não conseguir realizar o que planeja.

A análise deste indicador revelou a dimensão afetivo-volitiva do trabalho das coordenadoras pedagógicas, o qual nos possibilitou entender que é na relação com o trabalho e com os outros que nossa afetividade e nossos desejos são produzidos. Por meio da categoria Mediação, foi possível explicar como essa relação se constitui em mediação na produção de como as coordenadoras se sentem e o que desejam. Além disso, as significações que as coordenadoras têm produzido também se constituem em mediação da nossa afetividade.

Considerações finais

As discussões que desenvolvemos neste texto teve o objetivo de compreender a dimensão afetivo-volitiva do trabalho das coordenadoras pedagógicas. Procuramos, então, por meio das ideias de Rubinstein (1977), apreender zonas de sentido que nos aproximassem da dimensão afetivo-volitiva. Assim, a partir dos pressupostos de Rubinstein (1977), compreendemos que o trabalho que realizamos possui estrutura psicológica, a qual pode ser representada pela vontade que as coordenadoras expressam quando demonstram as motivações para ser “faz-tudo”, mesmo tendo clareza de que, ao agirem deste modo, elas deixam para segundo

plano as ações que são inerentes e específicas ao coordenador pedagógico. Mediadas pelas condições objetivas que constituem a realidade escolar, Flora, Rosa e Margarida, produzem motivos para ser “faz-tudo” na escola, mediadas, ainda, pela realidade social que as coordenadoras vivenciam.

Referências

AGUIAR, W. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos.

Psicologia: ciência e profissão, Brasília - DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

_____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília,- DF, v. 94, n. 236. p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. das G. M. **A dimensão subjetiva da realidade.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LEONTIEV. A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1978b.

MARX, K. **O capital, crítica da economia política.** v. I. Dietz Verlag: Berlim, 1953. p. 185-186.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão Educacional:** a questão política. São Paulo: Loyola, 2000.

PLACCO, V> M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e a formação de professores:** intenções, tensões e contradições. Relatório de pesquisa desenvolvido pela

Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Junho, 2011.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. v. VI. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão Educacional**: para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-38.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE DOCÊNCIA TECNOLÓGICA: A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO E A PLURALIDADE CURRICULAR

Josiane Sousa Costa de Oliveira

A docência, como ação humana, implica diretamente os modos de ser, de estar e de pensar do professor, constituindo-se como critério de verdade, ou seja, como ponto de partida para compreender a prática formativa na qual está imersa, conforme afirmam Marx e Engels (2002) nas Teses sobre Feuerbach. Com base nessa premissa, comprometemo-nos a investigar acerca da relação dos significados e sentidos de docência com as necessidades formativas de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), que se converteu em uma dissertação de Mestrado¹, intitulada “Travessia Colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – *Campus Caxias*”, na qual este texto está inserido.

¹ Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

Investigar esta relação remete-nos a refletir sobre sua gênese e seu desenvolvimento. Cheptulin (2004, p. 286) afirma que esse movimento deve transcorrer contemplando o objeto estudado em: “[...] seu aparecimento e em seu desenvolvimento” para, assim, extrairmos do fundamento os aspectos e as devidas ligações que caracterizam o que investigamos, haja vista que a docência pode assumir significados distintos, dependendo das diferentes visões produzidas pelos professores na sua relação com esta e com o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos.

Sabemos que o homem empreende esforços para o melhoramento de suas práticas, contudo, são as contradições que Cheptulin (2004, p. 286) aduz como “[...] fonte do desenvolvimento da força motora [...]”, gerando as necessidades que, por sua vez, impulsionam professores, no caso de práticas docentes, a buscar a docência em perspectiva transformadora.

Toda necessidade emerge na e sobre a prática, de acordo com Vasquez (2007, p. 253): “[...] a prática não só funciona como critério de verdade da teoria, mas também como fundamento, já que permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções [...]”, uma vez que é a partir da prática que seguimos transformados e transformando.

Desse modo, direcionamos nossa investigação não somente para descrevermos as práticas e as significações produzidas pelos partícipes, mas, principalmente, para analisarmos a historicidade do processo de desenvolvimento dos colaboradores, bem como os significados e sentidos, ou seja, interpenetrar na aparência para atingir a essência das práticas e das significações produzidas socialmente, situando-as historicamente.

O ensino tecnológico no Brasil

No Brasil, a concepção de educação tecnológica foi germinada no início dos anos 1960, vindo a ser desenvolvida historicamente nos anos de 1970 e 1980, e o ápice do seu ideário se efetivou no final da década de 1990, ocasionando a reforma do ensino profissional de nível médio.

O adjetivo “tecnológica” foi vinculado à educação e manifestado por meio dos documentos oficiais do Ministério da

Educação e Cultura (MEC), enquanto que, simultaneamente, termos como educação técnica e formação técnico-profissional foram, aos poucos, entrando em desuso nos documentos legais referentes à política de formação profissional. Nesse sentido, a associação do termo “tecnológico” à educação tem como objetivo garantir ao Estado o fomento de mão de obra especializada para as indústrias, estimulando, dessa maneira, a formação profissional-tecnológica, profissional-científica de tecnólogos e de outros profissionais para atender aos setores primários e terciários, em geral.

Em resposta à crescente demanda por formação profissional frente ao desenvolvimento econômico estabelecido no país ao final da década de 1970, as Escolas Técnicas foram cedendo espaço gradativamente aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Logo após a criação dos três primeiros Centros Federais – CEFET-PR, CEFET-RJ e CEFET-MG –, e por causa da crise do capital, instalada entre 1979 e 1982, as ações educacionais oriundas do MEC desaceleraram até o final da primeira metade da década de 1980. Nessa época, o MEC só reconhecia o modelo CEFET como válido e eficaz, consoante o artigo 3º do Decreto no 87.310/82, regulamentador da Lei no 6.545/78 de criação dos CEFETs que legislava sobre a

Integração do ensino técnico de segundo grau com o ensino superior; ensino superior como continuidade do ensino técnico de segundo grau, diferenciado do sistema de ensino universitário; acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento; atuação exclusiva na área tecnológica; formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de segundo grau; realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços; estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos.

O decreto destacado revigora o conceito de que as escolas técnicas, denominadas de CEFET – instituições que se caracterizam por possuir ensino diferenciado devido à verticalização do ensino e à pluralidade curricular e, portanto, constituídas separadamente da educação oferecida nas universidades. Nesse âmbito, nasce o embrião da proposta de criação, a posteriori, da Rede de Educação

Profissional, ao mesmo tempo em que é isolada, acontecendo paralelamente à rede regular de ensino.

Na condição de autarquia, os CEFETs possuíam autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Mais de uma década depois da criação, tornaram-se a unidade padrão educacional da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico, uma vez que absorveram as atividades já desenvolvidas nas ETFs e nas Escolas Agrotécnicas Federais e se mobilizaram em preparar o país para a revolução tecnológica marcante entre os anos 1980 e 1990.

No ano de 1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada, pela Lei n. 7.863, em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET – MA), assumindo também a competência para ofertar cursos de graduação e de pós-graduação.

Ampliava-se, cada vez, mais a responsabilidade atribuída a essas instituições, que além de mudar de nomenclaturas/siglas, acumulavam, com o decorrer do tempo, amparo legal para ampliação dos compromissos com a educação, expandindo-se da Educação Básica à superior.

A criação dos CEFETs significava que passariam a oferecer não apenas educação de nível médio técnico, mas cursos de nível superior, a saber: graduação e pós-graduação em engenharia industrial e tecnólogos, licenciaturas nas áreas de formação de professores e especialistas, cursos de extensão, especialização, aperfeiçoamento, e pesquisas na área técnico-industrial (Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978, art. 2º).

Durante o regime militar, o presumido silêncio por parte dos professores diante do cenário opressor não se prolongou, pois, com a abertura política no Brasil, na década de 1980, o perfil docente para esta sociedade sedenta por liberdade política, econômica e ideológica, perpassa pela necessidade de formação acadêmica, passo fundamental para que o docente comece a adquirir sua autonomia e identidade profissional, uma vez que, desde a criação das Escolas Normais, a formação específica professores foi se tornando realidade na constituição da docência como profissão.

No Brasil, em 1982, a Lei 7.044/82 promoveu a extinção da expressão “profissionalização compulsória”, substituindo-a por

“preparação para o trabalho” que, segundo Cunha (1985), trata-se de um termo impróprio e impreciso. Após seis anos desta lei, foi promulgada nova Constituição, conhecida como Cidadã. A Carta Magna de 1988 instituía o Estado Democrático de Direito no país, representando, ao menos no plano jurídico, a promessa de afirmação e de extensão dos direitos sociais no Brasil, em consonância com as transformações sociopolíticas e com o considerável agravamento da crise social, que, por sua vez, exigiram respostas rápidas do Estado.

Em 1994, a Lei Federal n. 8.984 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, abrindo caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais também reivindicassem sua integração ao sistema, mas que efetivamente ocorreu somente em 1999.

Diante da instauração da Nova República, difundiu-se um clima de participação social e de democratização, afetando inclusive o campo educacional, ocasionando a promulgação da Lei 9394/96, segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN). Essa LDBEN desvinculou a Educação Profissional do Sistema de Educação Nacional e, no artigo 40, proporcionou a articulação e não mais a integração, conforme ocorria na legislação anterior.

A LDBEN de n. 9.394/96 também inaugurava legalmente uma era que apostava nos avanços na educação nacional, assegurando ao profissional da educação garantias como as previstas em seu art. 67:

[...] o “aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado”; um “piso salarial profissional”; a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”; um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária”; e “condições adequadas de trabalho. (BRASIL, n. 9.394/96, art. 67, p. 42).

Embora ainda mencione o termo aperfeiçoamento, marca registrada do tecnicismo, ela contempla aspectos outros que se evidenciam em relação às legislações anteriores, por exemplo, o amparo legal que a LDBEN 9.394/96 assegura aos professores no tocante à formação contínua, que é uma conquista significativa, porém, nem todos os líderes, gestores, e até mesmo professores fazem valer este direito, principalmente quando não há nos centros

federais/*campi* a cultura de priorizar a formação dos professores em função de suas necessidades formativas.

No ano seguinte ao da criação da LDBEN, em 1997, o Decreto 2208/97 promoveu a Reforma da Educação Profissional e apresentou as seguintes determinações: fim da equivalência entre educação profissional e ensino médio; extinção da integração entre educação geral e profissional; priorização das necessidades do mercado e o afastamento de Estado do custeio da educação. A Portaria 646/97 determinou para as unidades dos CEFETs a expansão crescente da matrícula no ensino profissional e a drástica redução do número de matrículas no ensino médio.

Nesses termos, era perceptível a dicotomia realçada entre o discurso governista, que se afirmava como integrador e capaz de superar as injustiças sociais, e as ações implementadas por ele. Assim, acabava por perpetuar o dualismo educacional há tempos existente, denotando qual era o real interesse da reforma educacional dos anos 1990.

Desse modo, para compreender a ampliação das atribuições docentes dos CEFETs, devemos levar em consideração o contexto social e político do país e do mundo. Nos quesitos político e econômico, a crise do capitalismo global experimentada nos anos 1970 e os debates em torno do Estado e os seus papéis culminaram em uma Reforma Estatal que originou o neoliberalismo (SANTOS, 2010; PERES; CASTANHA, 2006).

A expressão Neoliberalismo, como o próprio nome já sugere, deriva do liberalismo, uma doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como premissa básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, assegurando total liberdade para os proprietários dos meios de produção investir, a seu modo, os seus bens. O neoliberalismo é a política liberal apropriada para a era da globalização, que, por sua vez, posiciona o mundo em uma mesma agenda econômica (OLIVEIRA, 2010).

Sob a perspectiva do Neoliberalismo, o Estado isenta-se de regular a relação entre empregador e trabalhador; patrão e empregado; ou burguesia e proletariado e, fatalmente, as relações de produção são direcionadas para uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída (OLIVEIRA, 2010).

Tais circunstâncias induziram o país à busca por recursos que assegurassem alguma vantagem competitiva para nós, encontrando na literatura internacional a prerrogativa de que se concentraria na educação o diferencial que determinaria a competitividade entre os países (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). O ensino no CEFET serviria de palco para impulsionar o desenvolvimento do país.

Na contramão dos compromissos assumidos pelo país diante dos organismos multilaterais, das literaturas internacional e nacional e das reivindicações dos movimentos sindicais, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-/2002) iniciou trajetória educacional, particularmente na educação profissional, de atendimento aos interesses de grandes industriais e de submissão aos ordenamentos do capital estrangeiro. Consequentemente, a geração de emprego e renda, especialmente via concurso, bem como a expansão de vagas em universidades e nos CEFETs não foram prioridades em seu Governo, demonstrando que sua política para a educação profissional tinha como objetivos intrínsecos a manutenção da já conhecida dualidade educacional, a contingência do acesso ao ensino médio e a desigualdade dos níveis de ensino, baseando-se em política neoliberal com vistas à manutenção e à expansão da hegemonia do capital. Consequentemente, a geração de emprego e renda, especialmente via concurso, bem como a expansão de vagas em universidades e nos CEFETs não foram prioridades em seu governo.

É exigido dos professores do CEFET o preparo de novo perfil ocupacional, no qual é nítido o aumento dos requisitos educacionais para o mercado formal. Há uma progressiva substituição da força física pelas capacidades intelectuais.

No CEFET, a partir das relações estabelecidas historicamente, em que a compreensão de docência, em uma perspectiva tecnológica, passou a ser vista como uma educação interconectada ao desenvolvimento econômico, em geral, e, em particular, ao processo de modernização do país, com vistas a atender às bruscas alterações engendradas pelo modelo de produção capitalista.

Em síntese, diante das recomendações de organismos internacionais; do desenvolvimento das forças produtivas; assim como da expansão industrial no país; e mais, da necessidade das indústrias se adequarem às novas tecnologias, exigindo, por sua vez, que a

política educacional realizada nos CEFETs ampliasse as atribuições do professor no tocante a sua prática docente, os professores dessas instituições manifestam novas necessidades formativas.

Nesses termos, ao refletir sobre a origem dos CEFETs, fica evidente que o ensino ganhou contornos de natureza tecnológica na medida em que se destina à formação de técnicos, de tecnólogos e de professores. A docência, nesse contexto, ganha feições como ação voltada para a formação de profissionais diversos e qualificados, requerendo do professor uma formação multifuncional que atenda às especificidades da sociedade modernizada, a qual concebe no sistema educacional o meio mais adequado para sofisticar o país que almeja desenvolvimento, significando que o docente necessita saber conviver com a pluralidade curricular e com a verticalização do ensino.

Ensino tecnológico e necessidades formativas docentes

Em face do que foi exposto, é possível entender que as necessidades formativas dos docentes perpassam pela capacitação para atendimento das múltiplas atribuições incumbidas ao docente, por exemplo, desenvolver as ações docentes aliando-as ao uso da tecnologia para acompanhar as demandas oriundas dos CEFETs, as quais se constituíam em conciliar as atividades docentes diante da pluralidade curricular presente na verticalização do ensino distribuídas, ora na Educação Básica (ensino médio/técnico), ora no ensino superior oferecido nesses centros federais.

Essas atividades docentes são distribuídas numa proposta pedagógica híbrida, pois a oferta de cursos técnicos no ensino médio profissionalizante, por exemplo, pode perpassar no ensino regular ou na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O docente se apoia em formações que o capacitem ou se vê impelido a buscar, por vezes, e de modo solitário, na rede mundial de computadores as informações ou em qualquer outro material que venha a orientá-lo na sua ação.

Os significados e sentidos de docência analisados a seguir, produzidos pelos partícipes, por meio de Pesquisa Colaborativa² estão

² Ibiapina (2008) afirma que no âmbito da educação a Pesquisa Colaborativa é atividade interativa de coprodução de saberes, de formação contínua,

relacionados à perspectiva tecnológica, da pesquisa dissertativa, cujos atributos consistem na pluralidade curricular e na verticalização do ensino. As necessidades formativas de professores são a capacitação para atendimento de múltiplas atribuições a favor do desenvolvimento da experiência e da capacidade de enfrentamento no cotidiano de inúmeras situações adversas, ora incertas e inesperadas, ora conflitantes e singulares. Tais situações demandam do professor estratégias que vão além da técnica, exigindo deste a capacidade de acionar, por exemplo, a tecnologia a seu favor.

Iniciamos a reflexão dos significados e sentidos de docência tecnológica a partir do questionamento feito à partícipe de codinome Giovana sobre a relação da formação inicial e contínua e a docência desenvolvida por ela. O excerto extraído da entrevista da partícipe foi realizado em outubro de 2015.

Sal: Qual a relação que você estabelece entre a sua formação de professores e a docência desenvolvida por você?

Giovana: [...] porque eu acho assim... Pra acomodar mais um nível [de ensino], a gente precisaria de mais profissionais, a gente precisaria também de **capacitação** pra dar aula num **nível superior**... Eu acho que até vai, mas para dar aula muitas vezes no **nível médio** e em **Educação de Jovens e Adultos** é... Alguns profissionais, eles deveriam ter algum tipo de atividade porque a gente vê sempre as mesmas reclamações e a gente não pode... Ah! Como eu sempre falo pra eles [alunos]: “vocês não podem culpar o professor porque muitas vezes ele tem uma carga horária elevada e às vezes não dá tempo de desenvolver determinadas coisas, não é porque ele não queira, é porque ele está sobrecarregado”. Por quê? Porque 20 horas, 15 horas, 17 horas, sei lá... Ele tem que duplicar essa carga horária para o **planejamento** dele.

Sal: Então, nesse contexto você destacaria o que, como uma necessidade formativa sua?

bem como, de desenvolvimento profissional realizada por professores e pesquisadores coletivamente de forma crítica e reflexiva.

Giovana: Eu acho que do que eu sinto falta, eu acho assim... Primeiro, os professores que dão aula na Educação de Jovens e Adultos. O que acontece? Nós não somos **capacitados**, pelo menos eu não sou **capacitada**. **Capacitada** no sentido, assim... Ah, mas você dá aula! Não, tudo bem, mas assim, a forma como você lida com um aluno da EJA é diferente! Porque não adianta você chegar lá e **pegar o mesmo conteúdo** do ensino básico e colocar, no sentido assim, por exemplo, como **tal e qual**. Antes de começar dar aula, o quê que eu fiz? Já tive esse tipo [de iniciativa], por exemplo, de começar... Eu comecei a **fazer leituras pela internet**, peguei alguns materiais, né? Fiquei olhando esses materiais pra ver o quê que eu iria abordar.

Sal: Partiu da sua iniciativa?

Giovana: Com minha iniciativa, mas daí vem a minha pergunta: será que meus colegas também fazem isso? Eu acho que não fazem, inclusive um dos relatos que eu escutava de alguns colegas era assim: Ah! Vai ser “facinho” porque lá você não vai precisar dar muita aula. Você não precisa aprofundar, é supertranquilo, ou seja, quando a gente escuta uma frase dessas, a gente fica um pouco impactado porque é um **profissional de educação**.

O discurso de Giovana chama a atenção para a realidade do *campus* em que trabalha, pois evidencia uma situação comumente encontrada no *locus* desta pesquisa devido à pluralidade curricular e à verticalização do ensino. Utilizando o modalizador subjetivo³ “eu acho”, a partícipe evidencia afinidade com o discurso sobre a falta que sente de mais profissionais no *campus*, diante de tantas demandas devido ao aumento significativo de suas atribuições enquanto docente.

Esse aumento das atribuições do docente em pauta deve-se ao que estamos chamando de pluralidade curricular no bojo da verticalização do ensino que perpassa pela Educação Básica à superior e pelas modalidades de ensino variadas que são oferecidos no contexto dos IFs originados nos CEFETs. Compete ao professor,

³ Segundo Fairclough (2001), na modalidade subjetiva, o discurso denota a afinidade com o conteúdo proferido pelo partícipe por meio do uso de expressões do tipo: “eu penso”, “eu desconfio”, “eu duvido”, que desvelam reflexões particulares envoltas de crenças, afetividades e outros.

além de socializar os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, preparar o alunado nesses níveis e nessas modalidades de ensino variados para a participação ativa na democratização da sociedade brasileira.

Para resolver tal situação, a partícipe Giovana destaca a capacitação como alternativa para as suas necessidades formativas, ideia que predomina no excerto. As capacitações, termo utilizado para referir-se à formação contínua, explicitam, em alguns aspectos, convergências em direção à perspectiva tecnológica, uma vez que o desenvolvimento da tecnologia na era da sociedade da informação é desenfreado e até se torna relativamente compreensível o sentimento da professora de incapacidade para lidar com tantas demandas impostas no âmbito do *campus* em que trabalha. Contudo, é preciso investigar o que a proposta de uma capacitação traz em seu bojo e a que se propõe.

A necessidade de capacitação ganhou força especialmente nos anos 1990 e visa acentuar que o professor tem a capacidade de ser agente de sua própria ação pedagógica, superando, portanto, a perspectiva de controle externo de sua prática docente.

Se considerarmos a capacitação como ação de capacitar no sentido de tornar apto, habilitar para exercer a função de professor, a pessoa precisaria obter as condições de desempenho próprias à profissão e isso significa tornar-se mais capacitado para a prática docente (MARIN, 1995).

A terminologia em questão está implicada na oferta de cursos, de eventos e de atualizações. Nesses espaços, a concepção de que o professor possui capacidade inerente ao agir é propagada e requer somente o despertar para tal. A esse respeito, Liberali (2006, p. 21) declara:

Nesses contextos, os educadores teriam espaço para problematizar suas práticas utilizando seu conhecimento local, informado por sua experiência, para construir novas possibilidades de agir. Nesse sentido, a ênfase recairia em permitir que o professor tivesse contato com a sua própria capacidade de pensar e com a de seus colegas, sem supervalorizar os conhecimentos teóricos construídos sobre a sala de aula e não na sala de aula.

A ênfase dada nessas capacitações recai em medidas que contemplam atividades de cunho funcional e que instrumentalizam a prática do docente, pautando-se também em relatos permeados de avaliações dessas práticas, baseados em critérios pessoais e/ou interesses dos professores e dos alunos.

Ressaltamos que, nessas capacitações, corre-se o risco de a discussão desenvolvida pelos professores pautar-se no senso comum e nas tentativas de encontrar formas de superação das possibilidades já esgotadas pelo professor, pois este se sente pouco instrumentalizado para lidar com ações exitosas e fracassadas. Ademais, a experiência do outro nem sempre se adéqua ao agir dos demais, uma vez que seguir o que foi socializado exige compreender as devidas implicações no contexto que cada decisão do docente vai acontecer (LIBERALI, 2006).

Desse modo, a necessidade de Giovana, de participar de capacitação, aproxima-se, em alguns pontos, da dimensão prática imposta pela docência tecnológica, pois é imersa em sua ação que ela se dá conta da pluralidade curricular que está em volta da sua prática docente. A reflexão prática se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação que a partícipe desenvolve no *campus*, porém, o conhecimento na ação nem sempre é suficiente.

Para tanto, buscamos compreender a reflexão na educação, especialmente nos estudos publicados por Donald Schon, haja vista que ele propõe um conceito de reflexão prática, a qual se sustenta nos conceitos da reflexão sobre a ação, da reflexão-na-ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. As pesquisas realizadas por este autor sobre processos de formação do profissional reflexivo tornaram-se referência para muitas outras, além de propostas no campo da formação de professores, pois eles ganham força na contraposição à ótica do tecnicismo, marca registrada nas décadas de 1970 e parte de 1980 (SCHON, 1995, 2000).

A reflexão sobre a ação consiste em refletirmos sobre o que fizemos, almejando identificar como nossas ações podem ter contribuído para um resultado inesperado, ao mesmo tempo em que agimos, evidenciando a propensão à mudança por parte do docente. A reflexão-na-ação consiste em refletirmos durante a ação, mas sem interrompê-la, conduzindo-a de nova maneira ao tempo em que se

efetiva, possibilitando reconduzir a prática em desenvolvimento. Diferentemente, a reflexão sobre a reflexão-na-ação está ancorada no refletir sobre a reflexão na ação já realizada, avaliando e/ou possibilitando a adoção ou consolidando uma nova estratégia (SCHON, 1995, 2000).

Nesse âmbito, o professor se permite externar sentimentos de confusão e de incertezas sobre sua própria prática. Como afirmou Schon (1995, p. 85), “[...] é impossível aprender sem ficar confuso”, concluindo que o professor reflexivo deve valorizar “sua própria confusão”. No excerto analisado, a partícipe denota que valoriza este conflito quando sente a necessidade de explicar para os alunos sobre a multifuncionalidade que assume em seu cotidiano. E argumenta com eles dizendo que “[...] vocês não podem culpar o professor porque muitas vezes ele tem uma carga horária elevada e às vezes não dá tempo de desenvolver determinadas coisas”. Em outras palavras, a pluralidade curricular e a verticalização do ensino inerente ao *campus* dos IFs tornam o professor cada vez mais sobrecarregado.

Giovana reforça a afinidade, com o modalizador subjetivo “eu acho”, acerca da sua necessidade formativa, afirmando deliberadamente que necessita é de capacitação. Reconhece que o ensino na modalidade EJA tem as suas especificidades, como também as têm os ensinos médio e superior. Por conta do cenário plural ao qual está submetida no *campus*, a partícipe ressalta para o planejamento, que, por sua vez, não pode ser utilizado nos dizeres dela “tal e qual” para todas as modalidades de ensino.

O planejamento é acima de tudo, a atividade que requer a capacidade de projeção no futuro, conforme Marx (1977) ressalta que é por esse atributo, o de planejar, que os seres humanos se diferenciam dos outros animais, haja vista que, quando planejamos, organizamos nossas atividades, tomamos decisões e possibilitamos a correlação entre ação e intenção.

Nesses termos, o planejamento é essencialmente humano. E no âmbito educacional dos IFs, requer do docente tomada de decisões refletindo sistematicamente e criticamente sobre as intenções desencadeadas na ação da partícipe. Contudo, na realidade investigada, nem sempre a materialização do planejado corresponde às necessidades da docente.

Essa situação impele o professor a avaliar o planejado permanentemente, referendando-se em princípios científicos e não em casualidades. Quando os significados e sentidos de docência tecnológica predominam, o planejamento pode incorrer em atributos como inflexibilidade, improvisação ou mesmo o acaso, pois a pluralidade curricular exige do professor que o processo de planejar implique em atitudes relevantes para uma ação pedagógica sistemática.

Desse modo, o planejamento de ensino que defendemos para o contexto que a partícipe relata é, conforme Cabral Neta (1997, p. 96):

Um processo crítico e participativo que requer uma permanente reflexão sobre as condições concretas da escola e da clientela com a qual se trabalha a fim de prever decisões sobre: as metas a serem atingidas (objetivos), o que deve ser ensinado (conteúdo), como deve ser ensinado (metodologia) e como avaliar de forma a atender os interesses e necessidades dos atores implicados no ato de ensinar e aprender.

A declaração da autora em tela explicita claramente que o planejamento de ensino não deve ser um produto e, sim, um processo que conta com a participação e com a crítica por parte dos docentes envolvidos, visando à concretização das ações e à proposição de mudanças. Sobre esta, Ibiapina (2007) amplia a discussão e enfatiza a necessidade de retroalimentação do processo de planejamento como atitude quando declara que, ao planejar, devemos:

[...] levar em conta que essa atitude implica colaboração, o que requer adesão e não obrigação. Assumir o planejamento como uma atitude é considerá-lo como a práxis que nos liberta das imposições e dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática.

Quando assumimos a atitude de planejar implicada na colaboração, admitimos também a possibilidade de desenvolver prática transformadora capaz de romper com hábitos burocráticos e coercitivos presentes no contexto da prática docente de Giovana. A partícipe destaca, ainda, que tem a iniciativa de buscar na rede

mundial de computadores, a Internet, por meio de pesquisas, alternativas que possam contribuir com sua prática docente na tentativa de amenizar as dificuldades sentidas diante da pluralidade curricular e da verticalização do ensino a que está submetida no *campus* em que leciona, haja vista que a capacitação almejada por ela não responde a contento às suas necessidades formativas.

Nesse âmbito, Marx (1988, p. 76) aborda acerca do tema mercadoria, e assevera que “A figura do processo social da vida, isto é, do processo da produção material, apenas desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar sob seu controle consciente e planejado”. Nesta pesquisa, correlacionamos tal afirmativa com a necessidade que a partícipe tem de transformação das condições materiais apresentadas no *campus* que leciona para a mudança desse controle.

Os significados e sentidos de docência tecnológica marcada pelos atributos da pluralidade curricular e da verticalização do ensino impõem, de fato, múltiplas atribuições aos docentes dos IFs. Tal cenário fortalece a dicotomia entre a formação humana para a vida e a formação humana para o trabalho.

No CEFET, historicamente, essa separação acompanha a prática de seus docentes, em face da realidade contemporânea, o desafio da docência nos IFs enquanto organização socialmente construída é a produção do homem *omnilateral*, pois a educação como prática social considera o homem como ser sócio-histórico, vivo e ativo. A esse respeito, Manacorda (2007, p. 89) declara que a *omnilateralidade* é:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em conseqüência da divisão do trabalho.

Nesses termos, o professor necessita da totalidade de capacidades produtivas e de consumo imprescindíveis para a consolidação de suas forças essenciais. Isso significa ir além dos sentidos e significados de docência tecnológica, haja vista que a

produção *omnilateral* é capaz de objetivar o ser homem completo por meio do trabalho produtivo, bem como pela vida em sociedade. Enquanto que a produção unilateral intenciona meramente a preparação humana para a alienação do trabalho, fruto da divisão deste e da fragmentação das tarefas.

No excerto analisado, a partícipe Giovana recorre novamente ao modalizador subjetivo “eu acho”, denotando afinidade para demonstrar sua preocupação com o que pensam seus pares, aos quais ela se refere como profissionais da educação, a respeito de como lidam com a pluralidade curricular e com a verticalização do ensino, especialmente no tocante à docência desenvolvida na modalidade de ensino EJA.

Nesse âmbito, a própria LBDEN 9.394/96 orienta, em seu art. 13, que os docentes incumbir-se-ão, dentre outras atribuições, de zelar pela aprendizagem do aluno. Tal orientação se refere a todos os alunos, independentemente do nível ou da modalidade de ensino na qual estejam inseridos.

Embora a partícipe não tenha mencionado diretamente acerca do currículo oculto, corroboramos com Gimeno Sacristán (1998) quando afirma que o currículo oculto pode ser considerado como tudo que contribui para a apreensão de conhecimentos sem constar nos programas previamente elaborados, pois ressaltamos que, além da pluralidade dos currículos oficiais instituídos nos IFs, o contexto de cada *campus* circunstancia condições e/ou processos que apontam para o currículo oculto, outra fonte de aprendizagens do aluno e que o professor não pode esquivar-se dele no seu planejamento de ensino.

Reflexões finais

Na pesquisa, realçamos a necessidade de compreender a relação dos significados e sentidos de docência tecnológica com as necessidades formativas de capacitação. Destacamos que a perspectiva da realização de cursos de capacitação ou de atualização dos conteúdos de ensino tem se apresentado pouco satisfatória, a ponto de não alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar tornam-se evidentes, haja vista que a prática docente e pedagógica escolar, nos seus contextos, não são condições primárias.

Por não serem entendidas como pontos de partida e de chegada da formação, as capacitações resvalam por, tão somente, eleger individualmente o professor como responsável pelo êxito ou não de sua prática, impossibilitando-lhe a articulação e a tradução de novos saberes em novas práticas.

É necessário refletir sobre a prática, mas também sobre o contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural; a interpenetração desse contexto nas relações estabelecidas que constituem a formação do professor; a docência; a trajetória desse docente; as condições de trabalho do docente nos IFs, dentre outros aspectos.

Em outras palavras, as necessidades formativas de capacitação são compatíveis com os significados e sentidos de docência tecnológica, pois a tecnologia, com toda a força que traz consigo, parece soberana, imutável, mas é dinâmica e fluida.

Referências

BRASIL. Lei n. 7.863, de 31 de outubro de 1989. **Da transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Presidência da República. Brasília, DF: MEC, 1989.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 jan. 2016.

CABRAL NETA, O. **Planejamento de ensino – conceitos e trajetórias: estudo do estágio conceitual de professores da escola pública da cidade de Natal**. 1997. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

GIL, Gilberto. **Cérebro eletrônico**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JFAHDYEMHEE>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

IBIAPINA, I. M. L. de M. A trama: o significado de docência. In: _____; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S (Org.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 29-50.

_____. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

LIBERALI, F. C. A formação crítica do educador na perspectiva da lingüística aplicada. In: ROTTAVA, L., SANTOS, S. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas**: língua estrangeira. Ijuí - Rio Grande do Sul. Editora Unijuí, 2006. p. 15-33.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes** 36 – Educação continuada. 1º edição – Unicamp. SP. 1995.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**: Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. **Contribuições à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. v. 1. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: _____; PIZZIO, A.; FRANÇA, G.(Org.) **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Ed. PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

PERES, Claudio A; CASTANHA, André P. Educação: do liberalismo ao neoliberalismo. **Educere et Educare**, Cascavel, v.1, n.1, p. 233-238, 2006.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANCHEZ VASQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2010.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa-PT: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

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

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4. ed. 2011.

A REALIDADE DO ALUNO DA EJA NA CIDADE DE CAXIAS - MA

Antônio Luiz Alencar Miranda - UEMA/URE-Caxias

Ana Débora Pereira dos Santos - URE-Caxias

Shyrmênia Alexandre Mendes - URE-Caxias

A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), no art. 5, traz o princípio da igualdade, que consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida de sua desigualdade, o que sem dúvida é o caso da Educação de Jovens e Adultos, a qual demanda um tratamento diverso ao atribuído à educação dita regular, em virtude da dívida histórica para com a educação do aluno trabalhador.

Diante disso, os jovens e adultos, que estão situados neste contexto de desigualdades, precisam ser reconhecidos como sujeitos de direito, visto que foi fruto das desigualdades presentes na sociedade brasileira, foi-lhes negado o direito à educação no passado, e lhes é dificultado no presente. As políticas públicas destinadas a esta modalidade de ensino precisam viabilizar medidas especiais e emergenciais com o objetivo de eliminar as diferenças historicamente acumuladas.

No Brasil, a EJA consolidou-se com influência das ideias do educador Paulo Freire e tem forte relação com o movimento de educação popular. É, portanto, um dever do poder público ofertá-la com qualidade, para cumprir o papel do estado.

Diante dessa realidade, para se obter a descrição e a compreensão do perfil da EJA na Unidade Regional de Caxias – URE/Caxias é necessário, antes de tudo, retratar a realidade da EJA a partir do olhar do aluno, de modo a facilitar o diagnóstico das principais causas que interferem no processo de ensinagem. Por isso, tem-se como objetivo reconhecer os condicionadores que interferem no processo de ensino-aprendizagem, no letramento escolar e que conduzem a evasão escolar dos discentes.

Em face do exposto, para se entender o perfil do aluno é necessário conhecer também quem é o professor da EJA e que conhecimento possui para ministrar o seu conteúdo, uma vez que para atuar nessa modalidade de ensino, o professor precisa ter uma formação direcionada que possa colocar em prática conhecimentos intuitivos e aprendidos, levando em conta a realidade social e a interação dos sujeitos envolvidos, alunos com idade acima de quinze anos, na modalidade da EJA para o ensino fundamental e acima de dezoito para os do ensino médio. Desse modo, Ferrari (2011) coloca que a EJA não está relacionada somente à faixa etária, ou ao processo da alfabetização, mas também, a diversidade sociocultural e a defasagem escolar

Desse modo, para conciliar o que o professor deve ensinar, com o que os alunos precisam aprender, é importante levar em conta o que orientam os documentos oficiais para a modalidade da EJA, como a Proposta Curricular do Ensino Fundamental e Médio para a EJA, nacional e estadual, o Projeto Político Pedagógico da escola e outros documentos, principalmente, quanto à concepção teórico-metodológica que norteiam as escolhas e decisões sobre os componentes curriculares, os objetivos e os procedimentos e estratégias de ensino-aprendizagem, em relação ao que tem feito o professor em sala de aula. Dessa maneira, é fundamental a formação continuada do professor, para se evitar o distanciamento quanto às orientações dos documentos oficiais e o que ele deverá priorizar em sua prática pedagógica.

Nessa mesma perspectiva, o Plano Estadual de Educação no Maranhão (PEE/MA), sancionado pela Lei 10.099 de 11 de Junho de 2014 propõe como uma das estratégias para “melhorar” a Educação de Jovens e Adultos, fomentar formação continuada aos

docentes das escolas públicas que atuam na EJA, outra estratégia é fomentar a produção de material didático específico para a EJA, bem como, metodologias diferenciadas para o desenvolvimento dos alunos dessa modalidade.

Em consonância com o (PEE/MA), a Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC/MA) tem como objetivo da EJA oferecer oportunidades de escolarização que aliem a educação básica em nível médio à educação profissional, com desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem a formação integral do aluno como cidadão e profissional de qualidade. (SEDUC/MA, 2016)

O ensino da EJA tem o objetivo de proporcionar ao aluno a aquisição de um grau de conhecimentos cada vez mais elevado em cada etapa escolar, isto é, de garantir-lhe acesso a um conjunto de habilidades e comportamentos em cada disciplina que lhe permita fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades de ler e escrever, de modo a oferecer-lhe situações para o uso efetivo, eficiente e produtivo dessas habilidades, em todos os saberes escolares, dosados e sequenciados de maneira que o aprendiz transite do não-saber ao saber.

Os desafios do ensino da EJA

Ainda são evidentes as elevadas taxas de exclusão ou fracasso escolar, principalmente, nas redes públicas de ensino. Garantiu-se a oferta do ensino, mas não a permanência e o êxito do aluno na escola, que vem funcionando com problemas sérios na qualidade do ensino. Diante dessa realidade, surge a necessidade de se refletir, como o professor da EJA, que em sua maioria não possui formação específica para essa modalidade de ensino, poderá suprir as deficiências de aprendizagem dos alunos, uma vez que um dos objetivos da EJA é possibilitar aos jovens e adultos oportunidades de conclusão, continuidade de estudos e ingresso no mercado de trabalho?

A proposta dessa modalidade não é a promoção automática, no sentido de negar aos alunos o direito de aprender, mas antes de tudo ser capaz de ensinar-lhes os conhecimentos necessários para a série de estudo correspondente. Neste contexto, tomamos como

referência o que diz Soares (2002, p. 18) sobre o letramento “Nosso problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”.

Este processo de inserção só acontece quando o professor e os alunos buscam significados e os produzem nas práticas de letramento. Nesse aspecto, é interessante conhecer como essas relações se processam e qual o pano de fundo de ideias e conceitos que permitem que elas se realizem de fato.

É através dessas relações sociais, as quais os sujeitos estão expostos, que são construídas as identidades. Os sujeitos ao se relacionarem, no processo de interação vão se formando e contribuindo para a formação de seus pares. Como confirma Kleiman (2006, p. 280) ao dizer que “as identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social”.

A escola, como espaço de interação passa a ser, dessa forma, uma das principais responsáveis pela constituição das identidades dos professores e alunos, por meio da interação, do discurso. Porque o lugar a partir do qual o sujeito fala é definidor do significado das palavras e da validade do discurso, o que o professor pensa sobre o aluno é determinante para a definição da identidade do aluno e dele professor. Nessa perspectiva, Moita Lopes (2002, p. 93) acrescenta que: “Nessas circunstâncias, os participantes estão posicionados em relações de poder que definem como podem agir em relação a alguém e vice e versa”. Por isso, a relação entre professor e aluno deve acontecer de forma harmoniosa e combinada, para que o processo de ensinagem seja atraente e agradável para todos os sujeitos na interação da sala de aula. Para Freire (2013), o conhecimento se constrói no diálogo e ao se referi à “educação bancária’ critica os procedimentos pedagógicos que deixam o professor na posição de transmissor do conhecimento, aquele que sabe tudo e deposita o conhecimento no aluno, que nada sabe e que somente escuta.

Kleiman (2003) diz que o modelo ideológico considera a escrita e a leitura como práticas ligadas à cultura e a estrutura de poder de

uma sociedade, por isso o letramento envolve as práticas sociais que usam a escrita em um determinado contexto, para fins específicos.

Nessa mesma visão, o letramento deverá ser entendido na concepção de Leal e Mollica (2009, p. 12) quando dizem “Letramento ainda significa os múltiplos saberes de natureza sócio-política-cultural que os cidadãos podem exibir e colocar em prática no seio das comunidades, para fins diversos, mesmo que não sejam alfabetizados”. É nesse sentido que a escola deve atuar na modalidade da EJA. Por isso, é fundamental que os conhecimentos adquiridos na graduação pelos professores, sejam mobilizados e ressignificados adequadamente, para que as práticas de letramento possam contribuir para o cumprimento de suas funções, construindo significativamente as relações de identidade e poder por meio dos discursos.

Diante do exposto, para que o aluno possa adquirir os conhecimentos necessários à sua formação, o professor da EJA precisa ser um profissional que tenha conhecimento das especificidades desta modalidade de ensino, conforme as orientações de ensino, pautada nas Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, levando em conta a realidade social e a interação dos sujeitos envolvidos, somente assim, a sua prática pedagógica possibilitará ao aluno o domínio das diversas práticas sociais de letramento.

Este estudo faz um recorte e coloca em pauta o perfil do aluno da EJA e as disciplinas com dificuldades de aprendizagens. Essas questões só podem ser entendidas na prática pedagógica, em que os saberes podem ser ressignificados, ao construir a identidade dos sujeitos no processo de interação.

Metodologia

Para o estudo realizou-se uma abordagem qualitativa e quantitativa, contextualizado na temática discutida, visando retratar a realidade da educação de jovens e adultos nas escolas públicas estaduais de Caxias/MA, por meio de índices numéricos, questionários estruturados, com perguntas abertas e fechadas, destinados à escola, professor e aluno.

Atualmente, o município de Caxias, estado do Maranhão conta com seis escolas que ofertam a educação de jovens e adultos, cinco

do ensino médio e uma do fundamental, distribuídas na zona urbana. A EJA tem duração de dois anos, é dividida em duas etapas, onde na 1ª etapa, os alunos cursam o 1º ano e metade do 2º ano do ensino médio, e na 2ª etapa, os alunos concluem o 2º e 3º ano do ensino médio. Há um total de 827 alunos matriculados, no turno noturno, razão pela qual se optou realizar a pesquisa de campo em todas as escolas.

Para coleta de dados, solicitou-se à direção escolar autorização prévia para que professores e alunos pudessem participar da pesquisa respondendo o questionário. A pesquisa foi realizada em maio de 2017, foram utilizados três tipos de questionários: o primeiro destinado às escolas, totalizando seis; o segundo aos alunos da EJA, total de 454; e o terceiro aos professores, que atuam na EJA, disponíveis no momento da pesquisa e que se propuseram a responder, totalizando 20, para tal foi preservada a identidade de todos os sujeitos investigados.

Utilizou-se questionário com a finalidade de conhecer quem são os alunos da EJA na cidade de Caxias, o que pensam sobre os estudos, e suas expectativas na obtenção do diploma de conclusão do Ensino Médio. O que pesam os professores e gestores com a relação a esta modalidade, bem como observar a prática docente em sala de aula.

Após coletadas as informações, cujo objetivo foi traçar o perfil dos alunos e as dificuldades enfrentadas na aprendizagem, todos os dados foram transportados para uma planilha do Excel para análise e interpretação dos resultados.

Resultados e discussão

Nos dias atuais, as salas de aulas da educação de jovens e adultos têm apresentado um novo panorama. Por esta razão, é essencial que sejam conhecidas as especificidades dos alunos atendidos por essa modalidade de ensino: faixa etária, sua condição econômica, quais são seus interesses. De acordo com Moraes e Varela (2007, p. 5):

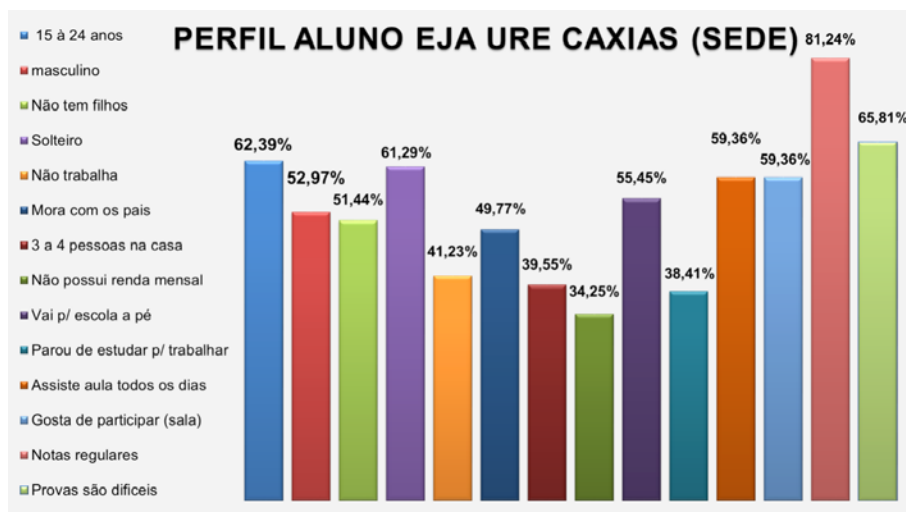
O aluno da EJA apresenta um conjunto de características muito peculiar que envolve o retorno à escola como sendo a via possível para se alcançar postos mais elevados no mercado de trabalho, um lugar nesse mesmo mercado, ou, ainda, para as mulheres – donas de casa, em específico - uma oportunidade de vivenciarem uma atividade produtiva diferente das realizadas no interior do próprio lar. Em geral, esse aluno chega à escola com grande receio de não conseguir cumprir com as exigências institucionais e, ao mesmo tempo, apresenta uma visão de escola completamente atrelada à perspectiva empirista de educação. Isto o leva a refutar quaisquer propostas de ensino que sejam distintas do conhecido e ‘clássico’ modelo de uma aula transmitida via quadro de giz, com pouco diálogo, muita cópia e repleta de exercícios repetitivos para que o aluno execute.

Essas características precisam ser levadas em consideração, porque o retorno à escola torna o processo mais delicado e necessita, portanto, de atenção redobrada, para essa clientela que apresenta experiência de letramento social e acredita na escola para realizar os seus sonhos. Nessa visão, a escola não pode negar ao aluno o direito de concluir o ensino médio e de dar condições para a inserção no mercado de trabalho. Para tanto, é necessário a apresentação de propostas pedagógicas apropriadas e metodologias adequadas para a educação de jovens e adultos.

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas na modalidade da EJA, na Unidade Regional de Educação de Caxias (URE), os dados obtidos indicam um crescente número de matrículas no ensino médio, em Caxias, ano após ano, o que é significativo diante da realidade vivenciada. Em 2014, o total de alunos foi de 514, já em 2015, passou para 786, com exceção de 2016, onde o total foi de 742 estudantes, teve uma pequena queda. Esses dados corroboram com o Plano Estadual de Educação do Maranhão (Lei 10.099/14), que traz como uma de suas metas, expandir as matrículas dessa modalidade, bem como elevar a taxa de alfabetização e erradicar o analfabetismo absoluto.

A fim de identificar os alunos da EJA da URE, sede em Caxias, foi necessário traçar o seu perfil, conforme se observa na figura abaixo:

Figura 1. Perfil do Aluno da EJA em Caxias



Fonte: URE Caxias, 2017

De acordo com o perfil delineado, percebe-se na figura acima uma grande representatividade do público jovem, ou seja, 62,39% tem idade entre 15 e 24 anos, 61,29% solteiros, e 51,44% sem filhos, 41,23% não trabalham e 49,77% moram com os pais, numa família composta por três ou quatro integrantes, 39,55%. Esses jovens estão na EJA porque em algum momento foram distanciados de uma formação escolar considerada normal e precisaram migrar para EJA. Para a maioria deles, a EJA é a via rápida, como alternativa para recuperar o tempo perdido decorrente da repetência, evasão ou defasagem idade-série.

Em relação ao gênero, 52,97% são do sexo masculino o que significa dizer que 47,03% representam o sexo feminino, uma boa porcentagem para se refletir que a mulher tem conquistado, a cada dia mais, seu espaço na sociedade “machista”, trabalhando para ajudar no sustento da família, no cuidado com os filhos, maternidade, proibição dos maridos, e em muitas famílias assumem toda a responsabilidade do lar. Para a mulher conciliar trabalho, deveres da casa, família e estudos, às vezes a impõe abdicar dos estudos. Fato este que se confirma na fala da aluna Samara (24 anos):

Eu morava no interior, estudei até os 13 anos e parei de estudar porque eu me juntei com uma pessoa, eu tive filhos e fiquei um bom tempo parada, eu já tinha feito o 7º ano e depois de um bom tempo voltei estudar, depois que as meninas já estavam grande, fui terminar o fundamental e estou no ensino médio desde o ano passado, desde quando parei eu nunca pensei em desistir de estudar, eu estudo porque eu gosto, eu quero alcançar meus objetivos, meus sonhos, realizar muitas coisas...

Logo, essa diversidade de sujeitos na EJA é um desafio para professores e gestores, que buscam conciliar a heterogeneidade de faixas etárias em uma mesma sala de aula, dando conta das expectativas, necessidades e ritmos de cada educando, bem como, planejar aula que atenda a todos, o jovem que talvez tenha mais facilidade em aprender e o adulto, que está há muito tempo fora da sala de aula, mas traz consigo suas experiências de vida, mais letramento social.

Ao passo que, quando a escola nega a identidade do sujeito da EJA, ela nega também a possibilidade de uma articulação entre experiência e prática. O aluno, jovem ou adulto, possui uma experiência ainda maior que a criança; tem uma vivência ímpar que deve ser levada para a sala de aula. Negar que esses sujeitos sabem, parece ser uma forma oculta de colocá-los à margem do conhecimento.

Como descreve Oliveira (2004, p. 59-60), a faixa etária da EJA se configura em uma diferença de interesses, a depender da idade.

O jovem tem um olhar para o futuro. Na transição da infância para a fase adulta está ligado às inovações tecnológicas, aos modismos dos meios de comunicação, ou seja, às mudanças que ocorrem no mundo. O adulto está interessado na vida profissional, na sua inserção no mercado de trabalho, olhando para a sua situação de vida presente. O idoso busca ser cidadão, viver a sua vida em sociedade, sendo respeitado como pessoa e pelo seu passado, pela sua história de vida. Almeja viver na sociedade com dignidade.

Essas diversas visões de futuro fazem parte da própria perspectiva de vida, por faixa etária do aluno, o que não se pode esquecer são os objetivos do ensino e o que os alunos estão aprendendo em cada vivência escolar ou etapa de ensino.

Ainda na tabela 1, verificou-se que 59,36% dos alunos assistem aula todos os dias e gostam de participar, já 81,24% informaram terem notas regular e 65,81% consideram as provas difíceis. Os resultados para a frequência escolar diária dos alunos, de 59,36%, é uma quantidade muito baixa. A ausência caracteriza perda de conteúdo e em consequência torna deficitária a aprendizagem. Já a porcentagem que indica 81,24% terem notas regulares pode significar, como uma das dificuldades, a falta de conteúdos nas ausências das aulas. Do mesmo modo, a porcentagem de 59,36% que consideram as provas difíceis, entre outras causas, também incide na ausência dos alunos nas aulas.

Diante disso, a escola e os professores precisam encontrar alternativas que garantam, em sala de aula, a frequência e a permanência dos alunos todos os dias e em todas as disciplinas. Não há magia, nem truques, mas uma aula pode ser atraente com metodologias inovadoras e conteúdos que partam da realidade dos alunos, tornando-os estimulados.

Logo, um ponto que merece destaque é o alinhamento da base curricular específica da EJA, de modo que, para atender essa demanda, é preciso um esforço diário da escola e o coletivo de educadores.

A história da EJA traz a ideia de que foi planejada para um público adulto, e essas mudanças de perfis, colocam novos desafios e mostram que os profissionais que trabalham com esta modalidade têm que lidar com universo muito distinto nos planos etários, culturais e, ainda, com as expectativas em relação à escola. Por esta razão, precisam se reinventar constantemente para atender essa diversificação.

Fato que se confirma na figura abaixo:

Figura 2. Disciplinas que os alunos da EJA têm dificuldade em aprender



Fonte: URE Caxias, 2017

Observando as disciplinas que os alunos da EJA têm maior dificuldade em aprender, pode-se concluir que a desvinculação dos conteúdos com o cotidiano do aluno, como algo externo e aparentemente sem serventia, acrescido da falta de formação específica do profissional, contribui para que esse aluno perca o interesse em aprender e, conseqüentemente, evadir-se da escola.

Esse aspecto merece destaque, porque o professor não tem sido preparado adequadamente na graduação para atuar com esta modalidade. Entretanto, isso não pode ser “desculpa” para que o professor crie novas formas de trabalho. O professor tem papel de suma importância em sala de aula, é fundamental que ele motive o aluno, desperte o interesse em aprender, deixe-o curioso, para que o objetivo maior seja cumprido: o processo ensino-aprendizagem.

Se tomar como referência as cinco disciplinas com maior índice de dificuldade por parte dos alunos, Matemática 66,08%, Física 63,44%, Química 47,36%, Inglês 33,26% e Língua Portuguesa 18,28% pode-se inferir que algo precisa ser pensado em termos de processo de ensinagem com essas disciplinas, principalmente, em relação aos conteúdos que estão sendo trabalhados, à metodologia que está sendo utilizada e à forma em que os alunos estão sendo avaliados.

Segundo Mollica (2009), os indivíduos jovens e adultos desenvolvem estratégias, ao longo da vida, pela experiência, advinda de necessidades básicas do mundo do trabalho, pela necessidade de interagir com os diferentes contextos sociais.

Nessa mesma visão, o ser humano aprende à medida que vivencia experiências e desenvolve o pensamento, por isso que não adianta apenas observar ou receber passivamente uma informação para aprendê-la, é preciso experimentá-la, como exemplo, pode-se verificar um bebê, se você falar para ele andar, ele vai ouvir e talvez não vai fazer, mas se pegar em suas mãozinhas, levantá-lo, vai despertar nele o interesse, e dia após dia ele vai experimentando até conseguir andar sozinho.

Concorda-se com Carrano (2007, p. 10), quando ele se lembra dos desafios aos educadores e da expectativa, em relação a esses sujeitos, fala que:

A escola espera alunos e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo. São jovens que, em sua maioria, estão aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros e incapacitados para produzirem projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das poucas atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades. Jovens que vivem em bairros violentados, onde a violência é a chave organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos.

A clientela que chega a escola possui uma gama de experiências de letramentos sociais, que muitas vezes a escola nega ao inserir os letramentos escolares. Os aprendentes ao adentrarem a escola estão com baixa autoestima, desprovidos de conhecimentos dos seus direitos e por não terem aprendido no momento propício culpam-se e, às vezes, sentem-se incapazes de aprender no ritmo do professor.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo investigar a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas escolas estaduais no município de Caxias – MA, a partir da visão dos alunos, a fim de diagnosticar as principais causas que interferem no processo ensino-

aprendizagem, no letramento escolar e que conduzem a evasão escolar dos discentes.

Os resultados e discussões apontam que é necessário reconhecer quem são os sujeitos da EJA, professor e aluno: neste, priorizar as necessidades de vida, desejos, sonhos e metas a cumprir que ditam as disposições desses educandos, entender que cada jovem e adulto tem um tempo diferente de aprendizagem e valorizar o conhecimento de mundo que obteve no decurso de sua vida social; naquele, mesmo sabendo que é sua intenção ensinar os conteúdos de sua disciplina, da melhor forma possível, não se pode esquecer que o aluno da EJA está também, ao longo do seu processo de escolarização, em processo de letramento.

O professor não pode se contentar simplesmente em desenvolver as competências de sua disciplina, mas oferecer aos educandos, uma vez repletos de saberes construídos pelos seus fazeres, condições para o desenvolvimento, cada vez mais intenso, dos conhecimentos ofertados pela escola, necessários para o letramento escolar.

Nesta perspectiva, as Propostas Curriculares do Ensino Fundamental e Médio, nacional e estadual, orientam ao professor que planeje o seu ensino, de modo a contemplar o processo de ensinagem, valorizando tanto o letramento social, quanto o contexto em que esse aluno está inserido.

Isso possibilita ao aluno a aquisição de um grau de conhecimentos cada vez mais elevado, em cada etapa escolar, isto é, de proporcioná-lo um conjunto de habilidades e comportamentos em cada disciplina que lhe permita fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades de ler e escrever, de modo a oferecer-lhe situações para o uso efetivo, eficiente e produtivo dessas habilidades, em todos os saberes escolares, dosados e sequenciados de maneira que o aprendiz transite do não-saber ao saber.

Com isto, conclui-se que além de atender ao objetivo principal da investigação, o presente estudo levanta outros questionamentos que envolvem a preparação do professor na graduação para atuar na EJA, a necessidade de formação continuada, o desconhecimento da realidade dos jovens e adultos, o componente curricular descontextualizado da realidade dos alunos da EJA, e a falta de incentivos ao educando.

Referências

BRASIL. **LDB**. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 25 de julho de 2017.

CARRANO, P. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude**: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance” REVEJA n. 0, 2007.

FERRARI, S. C. **O aluno de EJA**: jovem ou adolescente?. 2011. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf>. Acesso em: 11 de novembro de 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KLEIMAN, A. B. A construção da identidade na sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

MARANHÃO. **Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão**. Suplemento de Lei nº 10.099 de 11 de junho de 2014. Aprova o plano estadual de educação e dá outras providencias. Maranhão: ALEMA, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2017.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identities fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOLLICA, M.C. & LEAL, M. (2009). **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORAES, C. R.; VARELA, S. Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007.

OLIVEIRA, M. C. **Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS. 1996.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

SEDUC - MA. **Secretaria de Estado de Educação**. Governo do Estado do Maranhão. Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www2.educacao.ma.gov.br/ExibirPagina.aspx?id=43.htm>>. Acesso em: 08 de agosto de 2017.

O EDUCADOR DA EJA E A MISSÃO DE ENCANTAR JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

*Adriana de Sousa Lima
Elenice Maria Nery
Evana Mairy Pereira de Araújo*

*Saber não se transmite, o que sei só eu
continuarei sabendo – desde que não
esqueça – pelo resto da vida*
(GUERRA, 2001).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que, se observada sua evolução, sempre aconteceu de forma fragmentada e descontextualizada, o que muito contribuiu para dificultar sua efetividade, apesar de todos os avanços. Por causa de uma visão preconceituosa, é comum que os alunos da EJA ainda sejam vistos como incapazes, e, involuntariamente, adotem tal estigma para si.

É importante que se destaque o caráter de mobilidade do conceito da EJA para que se possa, aqui, propor reflexões sobre o papel do professor como *encantador* de jovens, adultos e idosos, considerando aspectos importantes como o conhecimento de mundo, as experiências adquiridas e outros que se somam a estes.

A despeito de toda a evolução do conceito, e apesar das várias propostas de melhoria do sistema educacional, a modalidade ainda deixa marcas, pois os resultados, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, ainda são muito insatisfatórios. Assim, é preciso refletir sobre os motivos que implicam nesses resultados, para então se fazer proposições, não somente referentes a diretrizes curriculares e/ou metodologias aplicadas, mas e, principalmente, sobre as dificuldades de aprendizagem, tempos formativos em que esses jovens, adultos e idosos estão inseridos.

Diante disso, o presente artigo pretende levantar alguns pontos de reflexão sobre a EJA, ressaltando esta modalidade não como remediadora de uma lacuna deixada por falta de políticas de incentivo à alfabetização em idade regular, mas, sobretudo, especificando como esta modalidade pode promover uma aprendizagem significativa e contextualizada que agregue saberes à sua vivência pessoal e profissional.

Mediante essas observações, é preciso salientar também a formação continuada docente dos que atuam na EJA; urge refletir sobre o fazer pedagógico, desconstruir a vaga ideia de que o domínio de conteúdos programáticos é suficiente para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos que procuram essa modalidade de ensino, haja vista as várias lacunas deixadas pelo sistema de ensino refletirem na ação docente e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem dos educandos.

A EJA no Brasil: um caminho necessário

As trilhas estão sendo seguidas. Não estão prontas. Se estivessem, trilhas não seriam: seriam avenidas, estradas, rodovias. Seriam rotas seguras. Seriam certezas e verdades.

(BARCELOS, 2010)

No Brasil, a história da EJA está relacionada a uma tentativa de melhoria dos índices de analfabetismo entre pessoas com idade superior a 15 anos. E, mesmo com a implantação do Ensino Supletivo,

por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 5.692¹), em 1971, ainda restaram muitas lacunas. Em 1996, com a nova LDB (nº 9394), houve uma tentativa de melhorar o que determinava a lei anterior, conforme se observa em seu texto original:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames²

Ressalta-se que antes desse marco histórico, há muitos registros de legislação da EJA, dos quais aqui são citados o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, cuja proposta era a criação de um programa permanente de Educação de Adultos. Resultante do referido Congresso, destaca-se o surgimento do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido pelo educador Paulo Freire (1921-1997), extinto pelo Golpe de Estado em 1964, como bem destacam Friedrich et.al. (2010, p. 9).

Sobre o Ensino Supletivo, Haddad e Di Pierro (2000, apud FRIEDRICH et.al. 2010, p. 9) apontam: “o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. Pode-se inferir que essa proposta de recuperar o atraso permeia o imaginário daqueles que veem na EJA uma ação redentora de toda uma história de falhas nos sistemas de ensino, como se de uma hora para outra todos os problemas pudessem ser resolvidos com a inclusão de alunos em

¹ O Art. 25. da referida Lei preconiza: “O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos”.Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 17/01/17.

² http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

sala de aula. Sobre essa questão, Gadotti e Romão (2011) chamam atenção para a utilização dos termos *educação de adultos*, *educação popular*, *educação não-formal* e *educação comunitária* como sinônimos, mesmo sem o serem. Os autores ainda alertam que, não raro, EJA também é confundida com a educação inclusiva.

Em 1990, o então presidente da república Fernando Collor de Mello lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), cujo objetivo era reduzir 70% do número de analfabetos do país em cinco anos – um número bastante considerável se for levado em consideração toda a estrutura necessária para o fortalecimento de uma ação tão abrangente (quase utópica).

Não se pretende aprofundar o percurso histórico da EJA, por não ser esse o objetivo central nessa discussão. Os dados e números aqui apontados são no sentido de endossar a dimensão crítica do assunto. O que se verifica é que, ao se acompanhar uma linha do tempo, em relação a tentativas de oportunizar a muitos jovens, adultos e idosos o direito à Educação, constata-se que avanços e retrocessos se equilibraram ao longo do tempo.

Neste sentido, ao se considerar o contexto histórico em que a EJA está inserida, e, acompanhando o percurso trilhado pela evolução histórica dessa modalidade de ensino, observa-se uma discreta redução dos índices de analfabetismo no Brasil entre os anos de 2007 a 2013 (IBGE, 2010). Porém, ainda há dados alarmantes em relação a estados nordestinos, a exemplo do Piauí que ocupa o 3º lugar em números de analfabetos com mais de 60 anos, conforme o referido Censo. Por essa razão, a carência de políticas públicas para mudança dessa realidade se faz necessária e urgente, não só por uma questão numérica, mas, principalmente, pela dívida social que o país tem com essas pessoas e esses estados e, claro, pelo direito que estes cidadãos têm de receber uma educação pública e de qualidade.

Importante frisar que os dados – quer sejam do Brasil, do Nordeste ou do Piauí – “evidenciam que o analfabetismo ainda se apresenta como um grande desafio, fruto da exclusão histórica das classes trabalhadoras e do descaso e ausência de investimentos na área da educação, especialmente na EJA” (SILVA; SOARES, 2016, p. 35). Dessa forma, ressaltam-se as três funções da EJA, apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2003) para essa modalidade: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora.

De acordo com o Plano Estadual de Educação (2016), tais funções têm as seguintes características que se completam – o que nos leva a inferir que uma não pode se sobrepor à outra:

A função reparadora da EJA consiste no reconhecimento do direito à igualdade de condições de acesso e permanência, portanto remete ao direito a uma escola de qualidade. A função equalizadora pretende a ampliação dos direitos, visando novas possibilidades no acesso ao mundo do trabalho e na vida social das pessoas de diferentes idades. A função qualificadora representa o próprio sentido da EJA, tendo como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação ocorre em contextos escolares ou não-escolares (SILVA; SOARES, 2016, p. 35).

A partir da compreensão dessas três funções, é possível firmar um compromisso efetivo com a EJA, no sentido de contribuir para a melhoria significativa na vida dos alunos dessa modalidade. Para tanto, é preciso considerar que não se pode pensar a EJA sem levar em consideração o histórico de silenciamento pelo qual muitos educandos passaram ao longo de sua vida.

Outro ponto que precisa ser observado é que a negação do direito de aprender a ler e a escrever é uma forma de exclusão social gigante. E, mesmo não sendo “[...] o aprendizado da leitura e da escrita como algo redentor e capaz de resolver todos os problemas”, como destaca Barcelos (2010, p. 12), tal aprendizado, para quem não o adquiriu em idade regular é, sem dúvida, um grande começo. E, ao mesmo tempo em que o educando adulto tem pressa em ver seu aprendizado posto em prática, ele também se sente angustiado pela sua condição de passividade diante da situação – o que o faz necessitar de estímulo por parte do educador.

Assim, se parte do educando a iniciativa de voltar para a escola, esta precisa oferecer um ambiente alfabetizador que o acolha e ofereça um ensino condizente com sua realidade, para que este não repita a decisão de optar pela evasão escolar. Inicia-se, com isso, um processo de conquista diária, objetivando uma proposta de ensino que faça sentido para o educando permanecer na escola.

Não se pode, entretanto, atribuir ao professor toda a responsabilidade sobre o analfabetismo. É preciso que haja um

empenho do poder público em adotar uma política permanente para alfabetizar letrando. Para isso, a revisão do currículo, a valorização do saber adquirido e as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo tornam-se fundamentais a esse fato, pois não se pode, simplesmente, tentar curar o mal, sem pensar em políticas para a oferta de um ensino regular de qualidade. Segundo Gadotti (2011, p. 47),

Eliminar o analfabetismo em sua origem exige que o sistema público de ensino seja capaz de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental. É necessário oferecer escola pública para todos, adequada à realidade onde está inserida, para que seja de qualidade. Neste sentido, ela deve ser democrática pela gestão participativa, que integre a comunidade e os movimentos populares na construção e definição de sua identidade. Enfim, ela deve ser autônoma, isto é, cidadã.

Ressalta-se, ainda, que é preciso incentivar o educando a prosseguir na caminhada da alfabetização, para tanto, o alfabetizador não pode se prender a métodos repetitivos, nem deixar a rotina virar uma constante dos encontros, pois, conforme Freire (2011, p. 21), “não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares”. Essa justificativa reside no reconhecimento de que os conteúdos a serem ensinados não podem estar desconectados do cotidiano dos educandos.

O que os educandos da EJA esperam da escola e do professor

Não, eu não posso entrar aqui... tudo está cheio aqui dentro. De parede a parede e do solo ao teto, tudo está cheio de palavras sábias e das orações piedosas que aqui não de ser pronunciadas. Onde poderia encontrar um lugar pra mim?

(LARROSA, 1995)

Mais do que aprender a ler e a escrever, o adulto que retorna à escola para preencher uma lacuna deixada por uma série de fatores –

dentre os quais a necessidade de inserção antecipada no mercado de trabalho, as ocorrências de repetição escolar e outros fatores – traz consigo um misto de sonho e frustração. E esse sentimento precisa ser valorizado, e isso torna o trabalho do educador mais delicado, pois ao buscar a escola, o jovem, adulto ou idoso espera encontrar acolhimento e isso só será possível se a escola oferecer as condições mínimas para essa receptividade.

O fato de não ser alfabetizado em uma sociedade letrada já coloca o sujeito em uma posição de exclusão social, discriminatória e o priva de muitas conquistas. Por essa razão, quando um jovem, adulto ou idoso toma a decisão de voltar a frequentar os bancos escolares, é porque ele já criou uma expectativa em torno de uma conquista – seja ela pessoal ou profissional. E isso vai muito além de obter informações e armazená-las, pois o aluno dessa modalidade tem uma necessidade ímpar: a de aprender algo que lhe seja útil no cotidiano.

Ressalta-se que o público que procura a EJA não está mais interessado em aulas tradicionais, com professores ensinando conteúdos desconectados de sua realidade. Sobre essa questão, Perrenoud (2005, apud BARCELOS, 2010, p. 29) aponta:

Os alunos não precisam de guias espirituais, nem de catequizadores. Eles se constroem encontrando pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas, mas que se apresentam como seres humanos complexos e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, engajamentos, atores que se debatem, como todo mundo, com o sentido da vida e com as vicissitudes da condição humana.

Deve-se observar que essa construção do educando se dá gradativamente, na medida em que ele passa a se sentir sujeito no processo de aprendizagem. E para isso, é preciso que o educador, como mediador desse processo, crie as condições necessárias para que o aprendizado flua naturalmente – embora em ritmo bem mais lento.

Assim, ao se pensar em metodologias aplicadas à EJA, consideram-se as categorias de aprendizagem (FREIRE, 1987), dentre as quais se destaca aqui o trabalho com o tema gerador – proposta

metodológica segundo a qual o processo dialógico contribui para a transformação do sujeito e do mundo à sua volta. Considerando, segundo Barcelos (2010, p. 16), que “[...] a educação nunca foi, não é, e jamais será um processo neutro”, a troca de saberes a partir do diálogo faz com que a escola abandone o desgastado ensino, por meio de reprodução e adote uma postura transformadora, pois “como seres inacabados somos capazes também da invenção e (re)invenção deste processo de devir que é a viabilização de nossa existência no e com o mundo” (idem, p. 16).

No contexto da EJA, a escola passa a ser um território de experiências onde não há aprendizes e *ensinantes*, de forma hierarquizada, uma vez que há uma reciprocidade de informações, experiências e aprendizagens. Não deve haver uma concepção de que o professor é o detentor do saber e o aluno o que nada sabe. É preciso a compreensão, por meio da Andragogia³, de que a aprendizagem exige abordagens muito diferentes das adotadas para o ensino com crianças, haja vista um conjunto de características próprias dos alunos da EJA, como a utilização da experiência como fonte de aprendizagem.

Sobre essa questão, Freire (1979) defende que educação não se faz de cima para baixo. Educação se faz de dentro para fora, a partir da realidade do educando, e não o contrário, como muitos ainda insistem. Entende-se, sob essa ótica, que a tarefa do educador desvia-o de um roteiro pronto, pensado estrategicamente para atender a uma demanda específica, dentro de um espaço de tempo. Corroborando esse pensamento, Barcelos (2010, p. 79) assim destaca o papel do sujeito que tem a missão de “ensinar” na modalidade EJA:

[...] o que é exigido dos(as) educadores(as) que trabalham com a EJA é uma tarefa não menos difícil: trata-se de encantar – talvez re-encantar – estes homens e mulheres adultos que já passaram por várias experiências de escola, e delas, não raro, têm tristes recordações. É uma tarefa nada fácil.

Tomando como referência o termo *encantar*, utilizado neste

³ Termo cunhado pelo alemão Alexander Kapp, e depois adotado pelo educador de adultos, o americano Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997). Em grego, o termo significa arte ou ciência de orientar adultos a aprender.

artigo, entende-se que, se o aluno abandonou a escola em tempos idos, é porque o encantamento se perdeu de alguma forma. E, se ele a procura novamente, cabe ao professor ajudá-lo a se encantar novamente. Eis a missão de “re-encantar” que este tem como desafio.

Destaca-se que tal encantamento precisa ser uma conquista diária. E isso só será possível se os/as educadores/as da EJA estiverem livres das amarras de um ensino ultrapassado, que não coloca o educando na posição de sujeito. É preciso que “aprendentes” e “ensinantes⁴” tenham o mesmo objetivo: uma aprendizagem realmente significativa. E isso só será possível a partir de um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem que privilegie os múltiplos saberes de cada sujeito constituinte do processo.

Para além de conteúdos prontos, fechados em caixas isoladas, o ensino na modalidade EJA torna-se uma relação dialógica, firmada na alteridade. É um olhar que se lança para o outro, em troca mútua de significados e efeitos de sentido. Adquirir e acumular informações não faz sentido para o aluno da EJA. O que importa não é a informação em si, mas qual o sentido tal informação terá pra ele/ela. Por isso, educadores/as e educando/as precisam estar em constante processo de construção, a partir de um ponto que os oriente a caminhar na mesma direção, como aponta Barcelos (2010, p. 81, grifo nosso).

É desta conversação entre razão e emoção, entre o eu e o outro, entre o conceito frio e o saber afetivo que pode nascer uma forma diferente, solidária e ecológica de construção de conhecimento onde, mais importante que elaborar categorias e conceitos, **construamos, juntos(as), um novo tipo de saber.**

⁴ Andrade (2006) assim se posiciona em relação aos termos: “Às palavras ensinante, aprendente, atribuímos o valor de conceitos. Não são equivalentes a aluno e professor, pois estes fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam um modo subjetivo de situar-se. Ensinante/aprendente pauta-se numa relação transferencial, que se define a partir de lugares subjetivos e de um projeto identificatório. Os estudos de Pedagogia não dão conta dos posicionamentos singulares diante do conhecer e do aprender”. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100005. Acesso em 19/09/17.

Nessa relação dialógica, espera-se que jovens, adultos e idosos sintam-se sujeitos partícipes da EJA, e sua história seja recontada diariamente a partir dos ensinamentos partilhados no cotidiano escolar e replicados na sua vivência. Entretanto, a construção de conhecimento só será possível se todos os agentes envolvidos no processo de construção compartilhem os mesmos objetivos na escrita de um novo capítulo de suas histórias.

Os educandos buscam a escola e esta precisa estar apta a atenderem às suas necessidades, para evitar situações irônicas, como esta apontada por Barcelos (2010, p. 44): “Triste ironia esta. Justamente no momento em que a continuidade dos estudos pode significar uma melhoria em sua qualidade de vida, através de um passo em direção à inclusão, ele acaba deixando de estudar”. Conforme já explicitado aqui, o sujeito que busca a EJA traz consigo um misto de medo e ansiedade que o impele a seguir sua jornada, cabendo ao professor o papel de incentivador nessa caminhada.

Ao destacar a concepção ingênua que se tem de analfabeto, como aquele que *não sabe ler*, Pinto (2010, p. 95) destaca que é uma concepção imprópria por não abarcar a essência do analfabetismo. “[...] o analfabeto, em sua essência, não é aquele que não sabe ler, sim aquele que, por suas condições concretas de existência, *não necessita ler*”. Segundo o autor, “o conhecimento da leitura e da escrita é uma característica do trabalho. Sua valorização só pode ser feita tomando em consideração o nível do trabalho que cada indivíduo executa na sociedade” (idem, p. 96).

Outro aspecto que merece atenção é o ambiente acolhedor onde o alfabetizando se identifique e se reconheça como sujeito a partir do qual o aprendizado parte e para onde ele retorna. Não é muito difícil encontrar espaços de alfabetização de adultos com temáticas infantis – embora não seja o entrave maior, já é um aspecto capaz de dificultar um pouco a identificação dos educandos.

Acrescenta-se a isso que o uso de metodologias inapropriadas para a modalidade cria barreiras para a uma aprendizagem realmente significativa. Assim, é necessário observar os causadores do insucesso na EJA, para que se possa construir um cenário educativo acolhedor e envolvente que comportem metodologias adequadas ao nível de ensino e às condições de aprendizagens dos educandos.

Mas quem é esse *encantador* de jovens, adultos e idosos?

Lavra-se uma onda, e tem sempre outra que se aproxima. Mas tem tanto lavrador do mar no Brasil, gente maravilhosa, fazendo coisa. Nós somos um bando de lavradores do mar.

(BOAL, 2001).

Quem é este(a) educador(a) que foi chamado, convidado, às vezes convocado para ser professor(a) na Educação de Jovens e Adultos? Essa inquietação com a qual Barcelos (2010) inicia o capítulo 05 de seu livro nos leva a refletir sobre a formação desse sujeito que assume a delicada missão de “encantar” jovens, adultos e idosos.

Conforme o que foi dito anteriormente, a modalidade EJA exige de seus educadores uma atenção especial, pois há várias lacunas nos educandos que foram se formando ao longo do tempo e que precisam de um preenchimento. “[...] não podemos nos esquecer que, via de regra, em Educação de Jovens e Adultos estamos tratando com um grupo de pessoas que foram silenciadas por longos momentos de suas vidas” (BARCELOS, 2010, p. 39).

Um dos grandes entraves da EJA está relacionado à formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Assim, é preciso entender, antes de tudo, que “[...] o professor precisa ter consciência clara da concepção pedagógica que orienta a sua prática educativa e do seu compromisso político com os seus alunos” (BORGES, 2013, p. 89). O professor/educador necessita de uma compreensão de que a Educação de Jovens e Adultos tem um papel social fundamental e como tal precisa atender expectativas dos educandos, em seus níveis de anseio.

Sobre essa questão, Gadotti (2011, p. 47, grifo do autor) salienta: “Há muitos anos que a **andragogia** (FURTNER, 1974) nos tem ensinado que a realidade do adulto é diferente da realidade da criança, mas ainda não incorporamos esse princípio nas nossas metodologias”. Esse entrave, aliado à formação dos educadores, faz com que o trabalho com a EJA seja um território com trilhas delicadas de serem seguidas. Pode-se associar a isso o fato de as pessoas estarem acostumadas “a ver o conhecimento como uma forma de

dominação, de controle sobre as demais pessoas e formas de vida, que nos é extremamente difícil aceitar uma outra representação sobre a ciência e a produção de conhecimento que não seja para subjugar/dominar” (BARCELOS, 2010, p. 33).

Borges (2013, p. 89) destaca que “se trabalha com a classe menos favorecida – as vítimas da sociedade capitalista –, [o educador da EJA] precisa trabalhar a favor deles”. Dessa forma, há que se considerar que os educandos não são objetos no processo de ensino e aprendizagem. Eles são sujeitos e precisam se reconhecer como tal, mas isso só será possível se a ação do educador “consistir em encaminhar o educando adulto a criar por si mesmo sua consciência crítica” (PINTO, 2010, p. 88), ressaltando que o “saber não se transmite, o que sei só eu continuarei sabendo – desde que não esqueça – pelo resto da vida” (GUERRA, 2001, apud BARCELOS, 2010, p. 25).

Considerando as palavras de Guerra, reforça-se que o ensino na modalidade EJA requer do educador uma postura mais de mediador do que de detentor do saber, e “o método não pode ser imposto ao aluno, e sim criado por ele no convívio do trabalho educativo com o educador” (PINTO, 2011, p. 90). Os encontros não podem ter o estilo das aulas tradicionais do ensino regular, pois a memória das experiências que muitos alunos guardam da escola é de momentos de frustração, de um espaço desinteressante cujos propósitos não atendiam às suas necessidades e interesses.

Ainda segundo Pinto (2011, p. 51), “a preparação do educador é permanente e não se confunde com a aquisição de um tesouro de conhecimentos que lhe cabe transmitir a seus discípulos”, pois a EJA exige de seus atores uma postura diferenciada e uma consciência crítica do papel de cada um. “O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional” (BRASIL/MEC, 1994, p. 18).

Reconhecida essa necessidade, os educadores precisam fazer uma autoreflexão de sua prática, observando os pontos positivos alcançados ao longo de jornada e refletindo sobre os obstáculos que ainda precisam ser superados, conforme afirma Demo (2002, apud BORGES, 2013, p.87).

[...] o professor precisa estudar com afinco para procurar sempre renovar as teorias e práticas pós-modernas de aprendizagem, poder postar-se à frente dos tempos, mediante mudanças e inovações, e oferecer ao aluno o que há de melhor e mais atual.

Sendo a EJA uma modalidade de ensino que exige uma autoreflexão por parte de seus atores, é preciso considerar que suas prioridades vão muito além de ensinar o educando a ler e a escrever. Aliado a esses objetivos, sua finalidade maior consiste em integrar as múltiplas dimensões: conhecimento, práticas sociais, trabalho, construção da cidadania. Dessa forma,

[...] ultrapassa o âmbito das ações que se desenvolvem na escola, acontecendo nos movimentos sociais, como por exemplo, nos sindicatos, associações de bairro, conselhos de moradores, comunidades eclesiais de base, movimentos dos sem-terra e comissões interinstitucionais de saúde, entre outros (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 141).

E para que haja efetividade dessa ação, é necessário ultrapassar os muros da escola e enveredar por caminhos que apontem para a construção de um conhecimento mais aberto, crítico, interdisciplinar e integrador (BORGES, 2013).

Essa orientação remete a outra reflexão, não menos importante: mesmo com tantos entraves, por que muitas pessoas procuram a modalidade EJA? Borges (2013, p. 20) nos instiga a observar que só há tantos jovens, adultos e idosos buscando essa modalidade porque “ainda não alcançamos a democratização do acesso ao saber, por meio da afirmação de uma escola pública de boa qualidade que cumpre realmente sua função educacional e social”.

Considerações finais

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos requer que se estabeleça relação com as especificidades dessa modalidade, como também que se observe a forma de organização e estruturação da sociedade em que se vive. A EJA possui um público que carrega consigo vivências, conhecimentos de mundo, sonhos não realizados, frustrações por objetivos não alcançados, e isso não pode ser

ignorado pela legislação que rege essa modalidade de ensino e, muito menos, pelos profissionais que atuam nessa área.

Nesse contexto, insere-se a visão que a sociedade e a família construíram sobre esse jovem, adulto e idoso que, por algum motivo, abandonou a escola e não conseguiu, ao menos, se alfabetizar em idade regular. Tal visão, muitas vezes, não contribui para o re-encontro do jovem, adulto e idoso com a escola e com o conhecimento. Assim há de se fazer, também, uma conscientização desses sujeitos com os quais o alfabetizando convive, no sentido de estes apoiarem a ação tão nobre daqueles que retomam ações tão fundamentais para sua vida.

Em relação ao poder público, faz-se necessário implantar uma política forte e permanente para, não só garantir a alfabetização de jovens, adultos e idosos, mas e, principalmente, garantir a sua permanência na escola e a progressão da sua escolaridade. Assim, esses sujeitos encontrarão desafios que irão movimentar e fazer sentido à sua vida, como por exemplo, enfrentar as tecnologias da informação e da comunicação, elementos tão essenciais para o seu processo comunicativo e para o alcance do letramento também digital.

No cenário dessa discussão, firma-se a ideia de que, pela educação, os investimentos financeiros fomentam toda a política educacional, pois, por ela, é possível melhorar as condições de aprendizagem, a formação dos professores e garantir recursos didáticos metodológicos importantes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL/MEC. **Diretrizes para uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1994, (Série Cadernos de Educação Básica).

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-24.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIEDRICH, M. et. at. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. In: **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67 p. 389-410 abr./jun., 2010.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.R.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 35-47.

GADOTTI, M.R.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, E. de S. **Formação continuada de educadores/as**: as possibilidades de reorientação do currículo. 1 ed. Curitiba: CRV, 2015.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1995.
MOREIRA, F. A. A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação de liberdade no estado de São Paulo. In: PINHEIRO, P.S.; PAHIM, R.P. (orgs.) **Acesso aos direitos sociais**: infância, saúde, educação, trabalho. São Paulo: Contexto, 2010.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA; C. A. P.; SOARES, J.M.R. **Plano Estadual de Educação**. Teresina: Secretaria Estadual de Educação do Piauí. 2016.

AVALIAÇÃO EM EJA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA

Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento

O tema descrito emerge das informações produzidas na empiria, que teve como parâmetro, a análise das concepções de Educação de Jovens e Adultos (EJA) emitidas pelos professores. São concepções internalizadas com a mistura do que diz a teoria e o instituído social, tornando-se evidente a preocupação com a educação escolarizada das pessoas jovens e adultas com as quais convivem no dia a dia escolar, sobretudo, ao expressarem o sentimento de responsabilidade pelo destino dessas pessoas.

Nestas perspectivas, a experiência acadêmica e profissional consolidou o interesse da pesquisadora na atuação como Pedagoga na educação básica no ensino fundamental de 6º ao 9º ano em EJA e formadora nos cursos de formação inicial e continuada de professores, promovida pela Secretaria Estadual da Educação do Piauí (SEDUC/PI).

Com isso, originou a importância de aprofundar o conhecimento dessa categoria analítica tendo como fundamento basilar o ensino de geografia para pessoas jovens e adultas, com vistas não apenas

nos conteúdos conceituais fechados, mas na possibilidade de proporcionar uma aprendizagem geográfica para a vida e para o mundo do trabalho.

Para Antunes (2012), “o meio onde se vive e onde se aprende a conviver”, tão logo valorizado, poderá contribuir ou não, para a ampliação dos horizontes através da construção de conhecimentos significativos, isto é, de um conhecimento humanizado com bases críticas da realidade sociocultural numa dimensão multiescalar.

Esta investigação partiu da seguinte indagação: Como as discussões sobre o currículo e o ensino de geografia contribuem para a ressignificação da prática pedagógica do professor, na modalidade Educação de Jovens e Adultos? No geral, objetivou analisar o currículo do ensino de geografia, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, visando à ressignificação da prática pedagógica do professor dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Teresina-PI. E, especificamente, identificar dentre os resultados, as concepções evidenciadas pelos professores sobre a prática pedagógica em EJA; discutir os conceitos dessa modalidade, na perspectiva de compreender como se desenvolve a prática pedagógica na escola investigada.

O sentido das informações produzidas pelos participantes foi fundamentado nas obras de: Bardin (2011), Maingueneau (1997), bem como nos estudos da área educacional que trata do currículo e da modalidade EJA: Freire (1996), Candau (2010), Hernandez (1998), Sacristán (2000), Moura (2007), Vygotsky (1993), e obras do ensino de Geografia: Cavalcanti (1998), Kaerche (2013), dentre outros.

A estrutura desse estudo inicia com a introdução onde se contextualiza o objeto de estudo, registra a justificativa, os objetivos, o problema e natureza da pesquisa; segue com o referencial teórico que discorre sobre a prática pedagógica, a concepção dos professores de Geografia dos anos finais do Ensino fundamental com ênfase nos conceitos de EJA que se encontram imbricados na prática destes professores, isto é, na intencionalidade de suas ações.

A seguir com a metodologia que discorre sobre os instrumentos utilizados com destaque nos objetivos e importância para análise do objeto de estudo no lócus da pesquisa; Por último, as considerações

finalis que teve como subsídio o objetivo geral para a análise dos dados e resultados desta investigação.

Prática Pedagógica de Geografia no Ensino Fundamental na modalidade EJA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) apontam para os desafios no saber-fazer geográfico, implicando mudança de atitudes. É necessário que a prática pedagógica seja conduzida pelas reflexões filosóficas, a saber: o que é a geografia? Para que serve a geografia? Quais objetivos da geografia? O que se deve ensinar? Para quem ensinar? A intencionalidade provoca diálogo com a natureza da geografia no processo do aprender. Dessa forma, acredita-se que um aluno só consegue a plenitude do aprender quando realiza a sistematização dos conteúdos aprendidos com outras realidades.

Nesse movimento da prática pedagógica, entende-se que a geografia, componente obrigatório do currículo, é antes de tudo, uma ciência que cumpre seu papel ideológico para manutenção ou transformação da sociedade, todavia, os currículos identitários escolares constituídos por um conjunto de experiências dos conhecimentos escolares, perpassam todas as áreas da educação, seja de natureza pedagógica ou administrativa.

Do ponto de vista teórico, o processo de construção do conhecimento do aluno acontece na interação com o meio social, mediado pelos conceitos (sistema simbólico), e por um processo de mudança de qualidade na compreensão das coisas do mundo. Desse modo, não é um processo mecânico de mera repetição, nem de treinos, mas de construção de novos conhecimentos na busca do entendimento de suas próprias vivências.

Nesse sentido, os saberes que os alunos trazem consigo, quando são valorizados no processo de construção de conhecimento sobre o lugar, podem contribuir de forma significativa na ampliação de linguagens e conceitos geográficos. Sobre essa questão Cavalcanti (1998, p.88) acrescenta que:

[...] mesmo como ciência, ou como matéria de ensino, a geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que se configurou numa linguagem geográfica. Por essa razão, a

linguagem encontra-se permeada por conceitos, conceitos estes, considerados requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico.

No âmbito dessa discussão são muitos os conceitos do dia a dia de nossas vidas, isto é, aquele vivenciado no contexto de diversas concepções, tanto dos professores quanto dos alunos e, como mediador do processo ensino aprendizagem, cabe ao professor desenvolver um trabalho reflexivo sobre o lugar e o espaço de convivência os quais se encontram na perspectiva de superação do senso comum por meio das práticas pedagógicas na busca de análises da configuração histórica do espaço para além de suas aparências, procurando entender os fenômenos tidos como verdades universais.

Vygotsky (1993, p.78) corrobora afirmando que:

[...] a aprendizagem resulta da interação entre as estruturas do pensamento e o contexto social, num processo de construção e reconstrução pela ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Para ocorrer à aprendizagem seria necessário o enfrentamento de situações desafiadoras que propiciem ao aluno chegar a patamares mais elaborados de conhecimento, necessitando da intervenção de outros sujeitos.

Infere-se que as possibilidades oferecidas ao aluno devem ir além do espaço de sala de aula, pois oportunizam amplo convívio com outro meio social, proporcionam, contudo, maior compreensão dos conceitos geográficos, permitindo, assim, generalizar suas experiências, fazer abstrações necessárias, trabalhar com os conceitos científicos para a compreensão mais ampla da realidade que o cerca, por fim, permite adquirir aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos dentro de um processo multiescalar.

Neste caso, é necessário um currículo de geografia integrado, transdisciplinar a partir da valorização da experiência de vida dos alunos de EJA, motivando-os como protagonistas no processo de construção do conhecimento, de modo que este currículo não se destaque apenas pelos conteúdos das disciplinas, mas que provoque no aluno a sua transformação global, envolvendo todos os aspectos (cognitivo, afetivo, psicomotor, ético, estético, dentre outros). Assim, os estudiosos conferem o sentido do currículo, como um projeto que

se constrói à medida que ocorrem os processos de transformação das atividades práticas, ganhando forma e recebendo significado. (HERNANDÉZ, 1998).

Haja vista, analisa-se, na visão do autor o currículo como o modo de organizar a prática realizada num contexto, segundo uma construção cultural entendida como a concretização das intenções sociais e culturais atribuídas à educação escolar, embora como meio de acesso ao conhecimento, a partir das condições que se realizam e se convertem para entrar em contato com a cultura do outro. (SACRISTÁN, 2000).

Com base nos fundamentos do atual ensino da geografia, alguns professores relatam sobre as dificuldades que frequentemente enfrentam para “atrair” seus alunos às aulas. A maioria encontra-se desmotivada com os conteúdos da proposta curricular da disciplina. Diante disso, não se pode deixar de questionar, por que será que estes alunos encontram-se desmotivados se o conteúdo da disciplina é tão presente no seu cotidiano? Por que não demonstram interesse especial pelo conteúdo da disciplina? Em decorrência, alguns alunos limitam-se, na maior parte do tempo a apenas decorar de forma mecânica e de pura repetição, realizando apenas o cumprimento das exigências e obrigações escolares.

Reflete-se, portanto, que esse é um dos grandes desafios do professor de geografia do Ensino Fundamental: tornar vivo o currículo através da mediação didática. Isso implica investir em estratégias metodológicas a partir do ato reflexivo em relação à valorização e contribuição da geografia na vida cotidiana desse público, sem perder de vista a sua importância para a análise crítica da realidade social e natural mais ampla. A decisão do professor sobre o ensino de geografia é fundamental, sobretudo no que se refere às decisões prioritárias no ato de ensinar em geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelos alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Paralelo às discussões manifestadas, tem-se no currículo escolar diversas concepções com filiação em determinadas matrizes teóricas, atualmente são desenhadas no cenário educacional abordagens dentro de uma perspectiva Positivista ou Marxista outra referenciada em teorias pós-modernas. Sumariamente, na primeira abordagem

a ênfase recai na racionalidade produtivista, isto é, no enfoque tecnicista, as duas outras abordagens inspiram novas experiências educacionais objetivando efetuar inversões nos fundamentos das teorias tradicionais.

Entretanto, em relação às abordagens mencionadas, infere-se que historicamente cada uma se situa em diferentes contextos. Porém, conforme os estudos, na dinâmica dessas discussões, é preciso no sistema escolar, vislumbrar o aprimoramento e a inovação dos instrumentos e estratégias de ensino para acompanhar as rápidas transformações sociais, econômicas, culturais, políticas e éticas pelas quais passa a sociedade incidindo fortemente nas mudanças organizacionais e estruturais no sistema de ensino consequentemente na geografia escolar. (CANDAU, 2010).

Torna-se explícito que tais mudanças, incidem sobre as novas informações e reformulações conceituais do currículo de geografia do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, nesse sentido, reforça a carga crítica-reflexiva da disciplina geografia na formação dos sujeitos. Com isso entende-se a geografia como aspecto fundante do processo de ensino, para a formação crítica e reflexiva do sujeito como cidadão atuante na sociedade.

Em meio a tantos desafios, de acordo com a atual política educacional do Brasil e do mundo traduzida nas normativas, nos referenciais oficiais de conteúdos escolares, especialmente nas Diretrizes Curriculares de geografia do Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais, ressaltam-se as exigências que sinalizam a formação do professor que trabalha com esse público e de sua prática fundamentada na concepção do profissional reflexivo, de formação inicial e contínua, do conhecimento específico da área, sobretudo de formação escolar e da valorização dos saberes práticos do professor. (MOURA, 2007).

O recorrente desafio exige competências em termos de eficiência dos resultados traduzidos em indicadores qualitativos de desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas regulados pelos sistemas educacionais das diferentes esferas. A partir desses atributos, analisa-se, nesse caso, que os resultados quando negativos, geralmente são atribuídos à precariedade do trabalho do professor, na geografia e/ou nas demais áreas do conhecimento que compõem

a base nacional comum e parte diversificada destacada na matriz curricular do ensino Fundamental. Além da formação contínua e da própria garantia e valorização de salário do professor, tem-se também as demandas da comunidade colocadas a esse profissional através das normas vigentes, aos currículos oficiais no que se refere à escolha dos livros didáticos.

Conforme exposto, todas as discussões do quadro estrutural atual impõem limites na atuação do professor da Educação Básica assim como na formação profissional em detrimento da universalização do acesso à escola, na faixa etária entre 06 e 14 anos, visando garantir um ensino de qualidade às crianças, jovens e adultos que se encontram na escola e têm o direito constitucional de acesso a uma educação pública e gratuita de boa qualidade, são direitos e deveres disciplinados nos artigos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96.

De certa forma isso implica ação reflexiva, mudança de posturas e de concepção pedagógica, mas torna vivo e significativo o currículo por meio da valorização do conhecimento prévio dos alunos impulsionando-os ao desenvolvimento de habilidades e competências segundo os conteúdos estudados nas disciplinas curriculares.

Logo, em meio a tantos desafios da contemporaneidade, identifica-se que a sociedade exige cada vez mais da escola a concretização e a garantia no cumprimento dos direitos educativos disciplinados para o homem na forma de leis, todos os aspectos histórico, social, cultural, político, econômico, dentre outros. Sendo assim, cabe à escola aliar-se aos novos recursos tecnológicos, tornando possível a concepção de novos saberes aos alunos por meio da educação dialógica inclusiva, significativa para a vida na família, no grupo de amigos, no trabalho, na igreja, enfim, em todos os organismos sociais. (FREIRE, 1996).

Observa-se, assim, que há recorrente exigência de um novo currículo nas escolas com novo conceito organizado e articulado com estratégias que integrem as áreas do conhecimento para a compreensão da realidade de uma forma ampla, favorecendo, portanto, a construção de conhecimento interdisciplinar na perspectiva de superação de um ensino fragmentado. Nesse movimento o processo interdisciplinar se concretiza no olhar coletivo

e aprofundado da gestão escolar, especialmente do professor em transcender a sua especificidade, usando o diálogo entre todas as áreas do conhecimento na perspectiva de significação da aprendizagem.

Contudo, a ênfase recai na necessidade de um planejamento coletivo e contextualizado na busca da integração de práticas pedagógicas com metodologias diversificadas, adequadas às especificidades do público, à natureza do objeto do conhecimento de cada área do currículo e às necessidades de aprendizagem manifestadas pelos alunos do 6º ao 9º anos do ensino fundamental na EJA.

Percurso metodológico

A pesquisa ora apresentada fundamenta-se na abordagem qualitativa de natureza descritiva. A opção se justifica por permitir ao pesquisador colher informações com dados empíricos sobre o fenômeno humano constituinte da realidade social. No entanto, isso não invalida o trabalho com dados quantitativos, visto que se necessita deles para construir o perfil dos suportes investigados.

Conforme Lüdke e André (1986), o pesquisador ao realizar a pesquisa qualitativa, oferece elementos para se analisarem as informações produzidas e em especial as reações dos pesquisados, visíveis na intencionalidade das respostas tendo como critérios preestabelecidos, fundamentais para a fidedignidade dos resultados da pesquisa.

Assim, considera-se a pesquisa qualitativa, a mais apropriada para a realização da investigação em discussão, visto que, é uma abordagem metodológica que permite ao pesquisador o acesso ao *lócus* e participantes do estudo colhendo e internalizando informações que viabilizam a descrição e análise das informações produzidas sem perder de vista a realidade observada e o objeto de estudo.

O procedimento de coleta das informações ocorreu mediante a aplicação de um questionário e uma entrevista semiestruturada, utilizando-se a técnica do grupo focal. Dada a natureza e as características do objeto de estudo, o uso dessas técnicas foi favorável à realização da pesquisa. Segundo Dencker; Viá (2003, p.37) “as técnicas referem-se aos procedimentos empregados pelo pesquisador

na busca de levantar os dados e as informações fundamentais para o esclarecimento do problema em questão”.

O desenho metodológico constituiu-se da organização das informações produzidas, em categorias gerais e unidades de análises, teve apoio em Oliveira (2010), extraído de acordo com o núcleo de sentido, segundo Bardin (2011), originado das contribuições dos participantes que colaboraram com a pesquisa. Produzidas as informações, foram agregadas nas unidades de análise e interpretadas à luz da Análise do Discurso, com base nas concepções de Maingueneau (1997) e Gil (2002), seguidas de uma análise consubstanciada pelas categorias teóricas que fundamentaram o percurso da investigação.

Concepções nas vozes dos professores sobre a Prática Pedagógica de Geografia em EJA

Objetivou inserir neste item os resultados das informações produzidas na empiria através da análise das concepções dos professores sobre a prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora reconhecendo a utilidade de outra forma de análise de informações, nesta pesquisa, optou-se pela análise de discurso, uma vez que os participantes, melhor que ninguém, descreve seus sentimentos vivenciados no contexto escolar e a forma de como compreendem e constroem o seu fazer pedagógico (BARDIN, 2011). Portanto, a avaliação teve como centralidade a trilogia: professor, aluno e conhecimento, presentes no fazer pedagógico.

Sendo assim, vejamos como os profissionais investigados concebem e definem a EJA.

- Uma responsabilidade muito grande. No momento em que trabalhar com os *jovens* da EJA, que já estão um pouco *atrasados* e têm interesse em avançar. Então. Nesse momento aí... Responsabilidade é grande. E eu procuro de toda a maneira levar para eles, as partes que traz a dinâmica da geografia e o interesse deles nesse estudo (CANELEIRO).
- Olha! Primeiro, são pessoas que estão tentando *recuperar* uma oportunidade de *tempo* perdido... Que por alguma razão tiveram seus caminhos, sua formação interrompidos. Pessoas guerreiras.

Eu trabalho com pessoas de idades até bem mais avançada do que a minha... Eu acho isso, muito interessante, essa vivência imediata (PEQUIZEIRO).

- Pessoas com *distorção de idade* e de série, tentando orientá-los ou motivá-los para que tenha uma aprendizagem ou possa construir uma noção de espaço, necessário para o seu cotidiano e sua sobrevivência (CAJUEIRO).

- Ah! Eu acho que *é recuperar o tempo* perdido daqueles alunos que pararam muito cedo de estudar... Que se evadiram da escola, que desistiram né... E tentar fazer o máximo pra eles recuperarem aqueles conhecimentos que foram abandonados (PAU BRASIL).

- Que você vai trabalhar com adolescentes entre 15 e 20 anos e com *pessoas fora da faixa* etária, acima de 40 a 50 anos de idade (IPÊ).

- A questão de que esses alunos, infelizmente, eles *perderam o tempo* de se qualificarem no tempo determinado. Então. Por causa dessa questão, eles são remetidos à noite. Penso que é uma perda... Porque poderiam aproveitar o tempo adequado para sua formação. Já que a constituição garante a educação de zero até 14 anos, E... Eu penso que a gente poderia aproveitar mais (OITI).

- Eu lembro que tenho que estar preparada para trabalhar com um universo muito complexo. Com *pessoas muito carentes*. Que exige muita atenção e muita sabedoria (CARNAÚBA).

Ao analisar o posicionamento dos participantes sobre como definem a EJA, verifica-se que, existe certo consenso nas ideias explicitadas em todos os textos, que vão se complementando, afirmando uma posição enraizada, na qual se vislumbra certo preconceito. Os trechos, que seguem recorrentes nos diálogos, representam o núcleo de sentido dos discursos dos interlocutores e realçam percepções iguais, preconcebidas, evidenciando a profunda insegurança do grupo no seu trabalho com pessoas jovens e adultas.

São concepções que parecem atribuir aos alunos a responsabilidade por estar na escola, naquele momento, fora da faixa etária permitida pela Lei. Então, a EJA na escola básica é concebida

como um lugar para: [...] *jovens* [...] *atrasados* [...] (CANELEIRO); [...] *recuperar... Tempo* [...] (PEQUIZEIRO); (PAU BRASIL); [...] *pessoas fora da faixa* (IPÊ); [...] *pessoas muito carentes* [...] (CARNAÚBA), que [...] *perderam o tempo* [...] (OITI), com [...] *distorção de idade* [...] (CAJUEIRO).

Isto evidencia a concepção de EJA para este grupo. A desmotivação é evidente e o descrédito a capacidade de aprendizagem do aluno preocupante, podendo comprometer a prática pedagógica do professor. Sim, porque para gerenciar o que foi consenso no grupo, *tempo perdido*, por essas pessoas, jovens e adultas, requer do professor atitudes de valorização, ou seja, de acreditar no sucesso e na aprendizagem do aluno da EJA.

Acreditando que são capazes de aprender oferecem condições para que se tornem um jovem e um “adulto que descobre a Geografia como ‘ferramenta essencial’ de sua maneira de ‘pensar o mundo’ e de sua forma de ‘compreender suas transformações’ [...], pois seu público possui uma história de vida e enfrenta desafios profissionais e interpessoais diferentes dos que revelam crianças e adolescentes.” (ANTUNES, 2012, p.53).

Otimizar o tempo é uma questão de organização e, espera-se essa atitude dos profissionais das secretarias de educação Estadual e municipais, das escolas e do próprio Ministério da Educação, responsáveis pela EJA. No entanto, a tendência é trilhar pelos caminhos mais fáceis, reduzir a carga horária letiva gerando conflitos, entre o ter que fazer e o tempo insuficiente para fazer, resultando em prejuízo de aprendizagem para o aluno.

Diante disso, prosseguiu-se com análise da primeira categoria ancorada em algumas falas para avaliar a concepção dos professores sobre a prática pedagógica em EJA e identificar se esta favorece a aprendizagem dos alunos do 6º ao 9º anos do ensino fundamental.

Categoria Geral 01 - Ensino contextualizado: currículo articulado as necessidades, interesses e realidade do aluno

Tomando como núcleo de sentido: ensino, currículo e prática pedagógica, inicia-se o diálogo possível com as informações produzidas, organizadas em três unidades de análises emergentes da categoria geral 01, sem perder de vista o objeto de estudo

investigado: “currículo e o ensino de geografia ressignificando a prática pedagógica”, na modalidade EJA.

Essas informações orientaram o processo de análise, que se discute agora, fazendo uso de fundamentos teóricos que sustentaram os argumentos (QUADROS 03 e 04).

QUADRO 01: Unidade de análise 1.1 - Ensino: tempo, conteúdos e prática de formação.

1- Olha... Para ensinar geografia para jovens e adultos temos que *selecionar conteúdos*... E esses conteúdos, têm que ser de acordo, ou pelo menos, que traga o *interesse do aluno* em estudá-los, no caso da parte de melhoria do seu emprego, na sua qualidade de vida, críticas... Para ele tentar ver de outra maneira o mundo, a política, a cidadania. Então... Nesse caso é de extrema importância saímos de uma geografia totalmente tradicional e voltamos para uma geografia crítica de interesse do aluno, dinâmica que o traga mais interesse, desempenho e atração... (CANELEIRO).

2 - Olha... Tenho uma certa *dificuldade*... Não com relação ao ensino. Mas ao que é *trabalhado na sala de aula*. Porque o material que a gente dispõe, a grande maioria, não trata da realidade do aluno. A gente tem que buscar alternativas, texto complementar, elaborar material mais detalhado para associar a realidade que é apresentada para o aluno, a que ele vive, com a que é trabalhada no *livro didático*, e às vezes, no próprio currículo (PEQUIZEIRO).

3 - A geografia na EJA, a gente trabalha com o material didático que dispõe o *livro texto*, de acordo com as *dificuldades que eles apresentam* a gente procura fazer leitura com eles, tentando interpretar alguns textos, mostrar no quadro algumas informações, mapas e, dentro do possível, um vídeo sobre determinados assuntos (CAJUEIRO).

4 - Eu *acho de fundamental importância, o estudo da sociedade, das paisagens*, para que o homem tenha uma vida melhor que desenvolva o *senso crítico*, pra que eles possam ter uma qualidade de vida melhor (PAU BRASIL).

5 - Existe na realidade uma prática de formação de geografia para jovens e adultos. É que na realidade... Ela *é uma síntese do que geralmente se trabalha na educação regular*. Ela é uma compactação daquilo que se trabalha na educação regular (IPE).

6 - O ensino de geografia como nas demais matérias, tem que ser *sintético*, porque os anos têm que ser resumidos, a questão da supletividade. Então... Pensamos que essa questão *compromete os conteúdos* de geografia que deveriam ser muito mais expansivo, já que a nossa gama para trabalharmos seria muito mais abrangente, Mas temos que trabalhar com síntese. Porque *o tempo é muito exíguo* para executarmos o trabalho (OIT).

7 - Tem que ser um ensino que *deve explorar a parte cartográfica* onde a gente tem que tentar chegar no dia a dia deles, no contexto social, *contextualizar os conteúdos*... Aproveitar o conhecimento através das aulas dialogadas. Ao trabalhar os conceitos cada um vai participando dessa construção. E eu tento aproveitar o máximo possível disso! (CARNAÚBA).

FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora com base nas informações produzidas.

Saindo da escuta para o diálogo com os participantes, por meio do que se encontra explicitado em seus discursos, Unidade de análise 1.1 – *Ensino: tempo, conteúdos e prática de formação*, a análise tem início, considerando-se o espaço escolar como lugar de partilha e de construção de saberes.

No que se referem, ao ensino oferecido as pessoas jovens e adultas, os fragmentos de falas, extraídos dos trechos (05 e 06), [...] *uma síntese do que geralmente se trabalha na educação regular* (IPÊ). [...] *sintético* [...] *compromete os conteúdos* [...] (OITI), deixam claro que os conteúdos são organizados, em um contexto de comparação entre o que se oferece no ensino diurno e no ensino noturno.

No entanto, mesmo reconhecendo que compromete a formação do jovem e do adulto, visto que, a este é negado mais uma vez o direito a uma educação de qualidade em condições de enfrentar o mundo competitivo do mercado, seja formal ou informal. Ancora-se na justificativa de que [...] *o tempo é muito exíguo* (OITI), aceitando, assim, de forma passiva os argumentos de que a solução é a redução dos conteúdos, desconsiderando as necessidades do sujeito em formação.

Pode-se notar que a fala: *Acho de fundamental importância, o estudo da sociedade, das paisagens*, [...] (PAU BRASIL), trecho (04), demonstra certa preocupação em trabalhar os conteúdos de geografia, abordando conteúdos significativos, fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, sobre a realidade que o cerca. Contudo, o discurso de Pau Brasil, não explicita como pretende trabalhar os conteúdos de geografia, de forma que *o homem tenha* [...] *Uma qualidade de vida melhor*.

Os trechos 07 e 01 apresentam expectativas e noções de metodologia que provavelmente modificará a prática pedagógica do professor de geografia quando diz que este, [...] *deve explorar a parte cartográfica* [...] *contextualizar os conteúdos...* [...] (CARNAÚBA). [...] *Selecionar conteúdos* que atenda os [...] *Interesse do aluno* (CANELEIRO). Ambos demonstram a preocupação com os alunos em abordar conteúdos voltados para a realidade vivenciada, utilizando estratégias de uma geografia crítica.

Nesse sentido, rever o currículo de geografia da modalidade EJA, tendo como ponto de partida o diálogo com os professores dos

demais componentes curriculares, além dos gestores e comunidade escolar é uma necessidade.

Analisando os depoimentos constantes nos trechos 02 e 03 percebe-se o conflito vivenciado no cotidiano da sala de aula relacionado com um dos recursos que se encontra a disposição dos alunos e professores na escola, o livro didático. [...] *dificuldade* [...] *trabalhado na sala de aula* [...] *livro didático* (PEQUIZEIRO); [...] *livro texto* [...] *dificuldades que eles apresentam* (CAJUEIRO). Os depoimentos são emblemáticos porque mostram que a questão não está relacionada ao ensino propriamente dito, mas ao livro disponibilizado que não alcançam as reais necessidades do aluno, trecho (02).

Na realidade, existe certa contradição quando PEQUIZEIRO aponta as deficiências de conteúdo do livro e justifica que o problema não está no ensino, mas no que é *trabalhado na sala de aula*. Essa afirmação desencadeia outro questionamento, se o que desenvolve em sala de aula não é ensino. O que é então?

Pensando do lugar que o professor ocupa no processo de aprendizagem do aluno, isto é preocupante, visto que, mesmo afirmando que recorre a alternativas para complementar as informações constantes no livro didático, a partir de sua própria visão, pode antever-se a ideia de que o responsável pelos resultados negativos é atribuído ao sistema, pois, não oferece as condições favoráveis para que realize um trabalho que possibilite ao aluno aprender.

As dificuldades verbalizadas por CAJUEIRO não se relacionam com déficit de conteúdos do livro didático. Ao contrário de PEQUIZEIRO procura adequar os conteúdos do livro as deficiências dos alunos mostrando preocupar-se com a superação das dificuldades.

Em geral, são visíveis os conflitos que permeiam o ensino, o currículo e a prática pedagógica, visto que, os sujeitos em formação movem-se nas relações que se estabelecem no contexto escolar, entre essa tríade, perspectivada nas tensões provocadas pela dominação e subordinação.

QUADRO 02: Unidade de análise 1.2 - Organização curricular complexa: carga horária insuficiente

De maneira nenhuma. Essa necessidade do atendimento do aluno seria mais *voltada para o projeto de continuação* do que ele já sabe, somando mais ainda... Nesse caso aí fica mais atrativo. Então... É necessário, não só na geografia, mas nas outras disciplinas. Mudar... Melhorar. O professor pesquisar outras maneiras, conhecer o aluno e suas necessidades... E, daí trazer *tema* para debates. *Temas* que ele se sinta melhor e se torne um jovem e um adulto crítico, que veja o mundo de outra maneira... Procure seus direitos, seus interesses... E que venha melhorar, a vida desse jovem ou adulto. Sua cidadania (CANELEIRO).

2- Em grande parte sim. Até porque agora, está aparecendo algumas variantes do currículo. Eu não sei... Se na prefeitura, se federal ou se estadual. Mas estão trabalhando com outros conteúdos. Tipo assim: eles trabalham com comércio. O aluno fica muito interessado, nessas aulas de comércio... Eles não têm muito interesse em aula de geografia, nem de história... São poucas as matérias que chama atenção. Preferem temas atuais, mais polêmicos... Eu acho que *em grande parte atende as necessidades dessa garotada* (PEQUIZEIRO).

3- Acredito que não... *Se for entender currículo... Tem que ser uma grade curricular* baseado no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), *voltada para o interesse dos alunos* da EJA. Eu não sei? Não posso afirmar que tenha um PPP, para EJA. Então! Eu acho que o currículo, os conteúdos da grade e as práticas pedagógicas, não atende. Certo... (CAJUEIRO).

4- É... Eu acho pouco porque foi diminuída a *carga horária de geografia* de três aulas semanais para duas, tanto do ensino fundamental como na EJA, eu acho *insuficiente* para a quantidade de conteúdos que a gente tem para trabalhar. (PAU BRASIL).

5- *Na realidade*, é preciso que seja um trabalho mais amplo porque o *currículo é uma adaptação da educação regular* para a EJA. Não é um currículo voltado para o verdadeiro interesse do jovem e do adulto que se encontra fora da faixa etária da educação escolar (IPE).

6- No certo sentido *sim... É nos conteúdos que põe algumas vezes a questão da cidadania e do trabalho*, e isso leva as pessoas a pensarem em se qualificar... *Com baixa escolaridade são mais preparadas para o campo de trabalho* não muito no sentido acadêmico (OITIZEIRO).

7- *Currículo é assim: tão complexa. Pouco se discute sobre isso... Acho que tem que ser mais estudada. Tenho muito pouco a dizer com relação a isso é muito complexo...* (CARNAÚBA).

FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora com base nas informações produzidas.

O discurso de CANELEIRO (trecho 01) incide na perspectiva de uma prática curricular pautada em: [...] *Temas* [...] *voltado para o projeto de continuação* [...]. Nessa afirmação está implícito que o projeto pode contribuir nas experiências vivenciadas pelos alunos, ampliar seus

conhecimentos e capacidade crítica da realidade que o cerca. Para que sejam atendidas as necessidades e aspirações do público da EJA, exige-se do professor mudança de postura para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inovadora.

Contrário a esse pensamento, PAU BRASIL (trecho 04), atribui à fragilidade da sua prática na redução da carga horária de geografia, ao expor sua opinião: [...] *acho pouco a carga horária de geografia [...] insuficiente* [...], evidencia um currículo respaldado exclusivamente em conteúdos.

Em decorrência, ocorre a desmotivação dos alunos quando se trabalha o currículo tradicional da geografia, baseado no acúmulo de fatos e conceitos geográficos, limitando aos mesmos a aquisição de referenciais seguros, na íntima relação com o contexto social, histórico, econômico, dentre outros aspectos (CANDAU, 2010). Assim, a relação positiva de valorização, compromisso e afetividade pode contribuir para ressignificação da prática curricular.

Assim, no entender de OITIZEIRO: [...]. *Com baixa escolaridade são mais preparadas para o campo de trabalho* [...]. Note-se que se faz necessário e urgente um currículo voltado para a construção da realidade concreta das pessoas jovens e adultas. Como consequência disso, precisa ser considerada a inserção desse público no mundo do trabalho.

Considerações finais

Na avaliação das informações dos docentes dessa pesquisa, a primeira consideração que se destaca são as percepções preconcebidas relativas à EJA. Numa relação de ensino, na qual não há um vínculo positivo, a aprendizagem é afetada negativamente. No momento, constatou-se nos relatos que vários professores de Geografia, vislumbram posições enraizadas na desmotivação e descrédito, evidenciando profunda insegurança do trabalho que desenvolvem com essa modalidade.

É necessário aprofundar o conhecimento sobre as condições reais dos jovens e adultos que frequentam a EJA, que não os veja, exclusivamente, pelas carências e dificuldades de sua trajetória escolar, mas compreendam o verdadeiro significado atribuído às suas

experiências de vida, reconhecendo que eles trazem consigo uma visão influenciada pelos seus traços de origem, cultural, social, familiar e profissional. Trazem a marca da exclusão social, paradoxalmente, “são sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertence.” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 174).

Conforme realidade pode-se constatar a importância do vínculo positivo, de respeito mútuo, afetividade, amizade, conhecimento, compreensão e aceitação do professor em relação ao aluno da Educação de Jovens e Adultos, em sala de aula. Esse tipo de vínculo tem como consequência um maior envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, mediante práticas pedagógicas mais seguras, dinâmicas e inovadoras, pautadas no currículo de geografia, com conteúdos que favoreçam a formação integral de pessoas desse público.

Analisou-se que as percepções de descrédito dos professores e professoras em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos comprometem as práticas pedagógicas, pois em alguns, há tendência do ensino com paradigma tradicional que atribui a eles a responsabilidade por estar na escola, naquele momento, fora da sua faixa etária, garantida por lei.

Assim, os dados sinalizaram na avaliação uma relação significativa entre o currículo e a prática pedagógica de geografia, influenciada pelas percepções preconceituosas dos professores e das tensões provocadas pela dominação e subordinação ao sistema. Em consequência disso, emergem conflitos nas relações que se estabelecem no contexto escolar na tríade: ensino, currículo e prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Referências

ANTUNES, Celso. **Geografia para a Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KAERCHER, André Nestor; HOLGADO, Lopes Flávio (orgs). **Ensino da Geografia e da História: Saberes e fazeres na contemporaneidade**. Porto Alegre: Evangraf: UFGS/ FAGED, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70: Brasil, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996.

_____, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasil: MEC/SEF, 1999.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CANDAU, Vera. O currículo entre o relativismo e o universalismo - Dialogando com Jean Claude Forquin. **Educação & sociedade**, ano XXI, dez. 2010. Cedes.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1998.

DENKER, Ada de Freitas Manetí; VIÁ, Sarah Chucid da. **Pesquisa empírica em ciências humanas com ênfase em comunicação**. São Paulo: Futura, 2003.

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

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

HERNANDÉZ, Fernando. A transdisciplinaridade como marco para a organização de um currículo integrado. In: **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JARDILINO, José R. L; ARAÚJO, R. M. B, de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

KAERCHER, Nestor A. **desafios e utopias no ensino da geografia.** 4. ed. Reimpressão, Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica.** Curitiba: Educarte, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. ed. Revista ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKY. L. S. **pensamento e Linguagem.** Tradução: Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

AVALIAÇÃO EXTERNA NA ALFABETIZAÇÃO EM TERESINA (PI) E A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL

Francisca Eudeilane da Silva Pereira

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que a avaliação pode contribuir para reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, em 2014, foi criado em Teresina, no Piauí, um sistema próprio de avaliação, o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). Esse tem por objetivo avaliar o desempenho na Rede Municipal de Ensino de Teresina, a fim de utilizar os resultados obtidos para promover mudanças capazes de melhorar a qualidade da educação ofertada (TERESINA, 2014).

Assim, neste trabalho, discutimos o papel da avaliação externa no ciclo da alfabetização, e as concepções dos professores da rede municipal de Teresina, no Piauí, acerca do uso das evidências coletadas nas avaliações como subsídio para o seu trabalho.

Uma breve análise dos dados permite afirmar que o ciclo de alfabetização no município de Teresina requer atenção, uma vez que um quantitativo considerável de estudantes se encontra alocado no

padrão de desempenho considerado abaixo do básico. De acordo com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o aluno alocado no padrão abaixo do básico na escala de proficiência possui habilidades consideradas incipientes e, portanto, carece de intervenção (CAED, 2014).

Referencial teórico: uma discussão sobre alfabetização/letramento e avaliação

A alfabetização é uma etapa de escolaridade importante na vida dos alunos. A consolidação das habilidades propostas para esta fase poderá demarcar continuidade ou não da trajetória acadêmica do estudante. Dado o reconhecimento da importância da alfabetização, o governo federal, os estados, o Distrito Federal e os municípios têm centrado esforços em ações que buscam retificar as deficiências observadas no ciclo de alfabetização.

Magda Soares (2001) aponta a importância de reflexões, por parte dos professores, sobre a temática alfabetização e letramento, haja vista as mudanças de compreensão do que representam ser alfabetizado ou letrado atualmente. Para a autora, é preciso reinventar a alfabetização, pois é preciso reconhecê-la em sua especificidade como processo de aquisição da leitura e da escrita, e nesta mesma linha, desenvolver habilidades de uso nas práticas sociais (SOARES, 2004). Dessa forma, defendemos, em acordo com Soares (2004, p. 25), que

[...] é preciso reconhecer a possibilidade e a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos.

Assim, letramento e alfabetização não são processos distintos, mas que, por vezes, são “confundidos ou até fundidos” (SOARES, 2004, p. 97).

Infelizmente, os resultados observados nas avaliações externas realizadas na rede municipal de Teresina, em turmas destinadas à alfabetização, demonstram as dificuldades enfrentadas pelas escolas para garantir que ocorram a alfabetização e o letramento.

No Brasil, nos últimos anos, tem acontecido uma mudança nos paradigmas relacionados à alfabetização e aos métodos. Nos anos 1980, o método era visto como a principal forma de “[...] superar os índices de reprovação, repetência e evasão” (SOARES, 2016, p. 23). Naquele contexto, o fracasso escolar era persistente, e como um pêndulo oscilante, ora utilizava-se o método sintético ora o método analítico, ou os métodos analítico e sintético ao mesmo tempo. Esses métodos eram apontados como possibilidades de promover a alfabetização das crianças para levá-las a ler e a escrever.

O construtivismo surgiu como alternativa para o combate ao fracasso na alfabetização. No entanto, mesmo com a hegemonia construtivista que vigorou durante a década de 1980, o cenário brasileiro, nos anos 1990, referente a não alfabetização, persistia, mas com o diferencial da denúncia por meio das avaliações externas.

Soares (2016) aponta a evidência do fracasso na alfabetização e a persistência dele ao longo dos anos de escolarização. A avaliação externa denuncia o fracasso nas séries iniciais, e esse fenômeno se propaga em todos os anos subsequentes de escolarização.

[...] o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais -, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2016, p. 23).

A avaliação externa em larga escala passou a ser realizada também em séries destinadas ao ciclo de alfabetização, e constitui uma das ações voltadas a fornecer informações relevantes, capazes de, através da reflexão e da apropriação dos dados, melhorar a educação e garantir aos alunos o direito de aprender e, necessariamente, neste caso, o direito de estar alfabetizado aos oito anos de idade.

Os sistemas próprios de avaliação passaram, também, a atribuir importância à alfabetização, produzindo informações capazes de permitir a interpretação pedagógica dos resultados, e

possibilitando o acompanhamento do desempenho dos alunos no que tange às habilidades propostas para esta etapa de escolaridade. Nesse sentido, de acordo com Castro (2009),

[...] O principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento (CASTRO, 2009, p. 8).

Sob esta ótica, os resultados de avaliações passam a ter relevância por apresentarem aos profissionais envolvidos possibilidades de melhor atuação e estratégias pedagógicas. Para Vianna (2005, p.16) a necessidade de integração da avaliação ao “processo de transformação do ensino/aprendizagem”, pois a superação da burocratização na avaliação contribui ativamente para a transformação processual dos alunos. Desse modo, a apropriação dos resultados e a análise das informações geradas podem se transformar em uma efetiva política de ação (VIANNA, 2005).

Para o autor, os dados gerados por tipos diversos de avaliação devem ser analisados, com o intuito de fomentar discussões sobre o currículo e, assim, nortear o planejamento

os elementos levantados nos vários tipos de avaliação – seja na sala de aula ou de sistemas – devem ser analisados por professores e técnicos especializados nas várias áreas curriculares, a fim de sejam incorporados ao planejamento escolar e contribuam para o processo educacional (VIANNA, 2005, p.16).

O acompanhamento do trabalho institucional permite o “[...] julgamento do mérito, inclusive a eficiência transformadora da sua ação” (VIANNA, 2005, p. 16). Desse modo, a implementação de uma nova cultura de avaliação que se sobreponha a uma mera difusão dos resultados oportuniza a melhoria da qualidade do ensino, tornando-o mais eficiente, sem que se restrinja ao domínio e ao conhecimento das informações, mas considerando outros fatores sociais, culturais, e até mesmo éticos.

Por não ser uma atividade em abstrato, a avaliação não pode ignorar a diversidade curricular e a multiplicidade de metodologias

adotadas e empregadas pelos professores. Assim, a discussão dos resultados é importante para, entre outros fatores, dar continuidade aos programas de avaliação.

A indagação sobre o que fazer com os resultados obtidos nas avaliações é pertinente para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que saber se esses resultados são realmente compreendidos pelos diversos atores e segmentos interessados é o ponto chave desta pesquisa. Também não podemos desconsiderar as necessidades formativas desses atores, pois analisar dados, identificar problemas, em especial no âmbito da alfabetização, exige a compreensão dos aspectos pertencentes à realidade da educação da rede municipal de Teresina.

Assim, considerando a complexidade de se realizarem avaliações no processo de alfabetização, destacamos, neste trabalho, a necessidade de reflexões por parte dos envolvidos nas avaliações internas e/ou externas, voltando-se para a finalidade de redimensionar o planejamento e as práticas pedagógicas, uma exigência da sociedade atual.

Procedimentos metodológicos

A análise dos dados obtidos neste estudo de caso foi realizada qualitativamente e quantitativamente. Ao todo, 29 professores de doze escolas municipais foram investigados por meio de questionários, que permitiram um melhor acesso a este segmento profissional, devido à inviabilização da realização de encontro coletivo com estes sujeitos.

Por meio da análise quantitativa de resultados de proficiência obtidos na avaliação externa SAETHE, referentes ao ciclo de alfabetização do ensino fundamental de 2014 e 2015, foram apontadas as evidências que comprovam as dificuldades da rede em garantir a alfabetização das crianças de Teresina elencadas na amostra de doze unidades escolares da rede municipal. Foram escolhidas para a pesquisa três escolas por zona geográfica do município, sendo duas em área urbana e uma em área rural. Também foram realizadas pesquisas documentais e busca de dados junto ao site da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, bem como consulta

a documentos oficiais publicizados, tais como ofícios, portarias, editais e diretrizes.

Discussão de alguns resultados encontrados na pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Teresina

Primeiramente, perguntamos aos professores em que consiste o processo de alfabetização. Alguns deles demonstraram uma visão ingênua e até falta de compreensão do que seja este processo, tal como demonstra o gráfico a seguir:

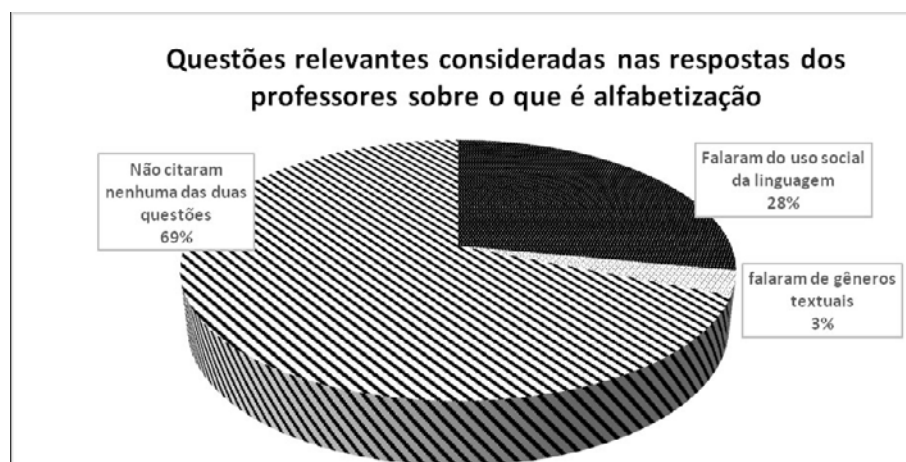


Gráfico 1 – Respostas dos questionários com relação a questões relacionadas a alfabetização e ao letramento

Conforme verificamos, apenas 28% dos professores citaram o uso social da linguagem (ou seja, o letramento) como uma questão ligada à alfabetização, e apenas 3% falaram dos gêneros textuais. Ambas são questões cruciais do conceito de alfabetização/letramento. Ainda, 69% dos respondentes não citaram essas questões, mostrando uma concepção de alfabetização com simples processo de codificação e decodificação das letras.

Por meio do questionário, perguntamos ainda se os professores têm acesso ao desempenho dos alunos no SAETHE. Algumas respostas dos próprios professores à pergunta foram:

[...] A pedagoga faz reunião com os professores e todos analisam

os resultados (PROFESSOR 1).

[...] Através da secretaria (SEMEC) durante as formações (PROFESSOR 9).

[...] Não tenho conhecimento, são o geral da rede (PROFESSOR 23).

[...] Sinceramente não lembro se chegaram até mim, apesar de os pedir, pois eu, no momento, estava sem tempo e sem meios para isso. Não são divulgados como deveriam para os professores, que são quem realmente trabalha para isso. Gostaria de recebê-los na minha mão. Todos os resultados, independente se é SAETHE ou provinha Brasil (PROFESSOR 28).

A resposta do Professor 28 mostra certo interesse em ter acesso aos resultados, mas, ao mesmo tempo, mostra certo desinteresse, quando diz “gostaria de recebê-los na minha mão”, “estava sem tempo” e “não lembro se chegaram até mim”. Isso quer dizer que não há um trabalho efetivo com os resultados, a fim de desenvolver as habilidades que precisam de mais atenção, e que a prática pedagógica dele não é permeada por reflexões acerca da importância de se avaliar ou utilizar avaliações externas como ferramenta pedagógica.

De acordo com Soligo (2010, p. 2), muitas vezes, o problema está na forma como os resultados das avaliações chegam às escolas. Muitas vezes, apesar de os resultados serem disponibilizados para o professor, não há apropriação de forma devida por todos os profissionais da rede. Por isso, há a necessidade de mais formações continuadas para o uso das informações geradas pelo sistema de avaliação.

Conforme notamos por meio das respostas dos questionários, parece ainda não haver um projeto efetivo com a intenção de orientar quanto ao uso dos resultados das avaliações em larga escala. Esses resultados são, geralmente, divulgados pelas escolas em meio a reuniões de rotina, como apenas mais um ponto da pauta, sem um enfoque nos resultados e em como interpretá-los. Por isso, muitos professores alfabetizadores não se apropriam dos resultados para a prática em sala de aula.

Mas, afinal, o que é exatamente a apropriação dos resultados? Em seu trabalho, Soligo (2010) trata da apropriação como a

compreensão dos elementos que norteiam a avaliação, principalmente da matriz de referência, que possibilitam compreender que tipo de conhecimento está sendo testado e o que deve ser mais bem trabalhado com os alunos. É preciso, portanto, que os profissionais da área de educação, nesse caso da cidade de Teresina, sejam treinados e tornem-se capazes de compreender a Matriz de Referência e a matriz do Currículo Mínimo do SAETHE, com o intuito de fazer uma associação dos resultados de seus alunos com os conteúdos que serão ministrados em sala de aula.

Perguntamos também para os professores: “as avaliações internas e externas têm a mesma finalidade?”. As respostas encontradas são apresentadas no Gráfico 2, a seguir:

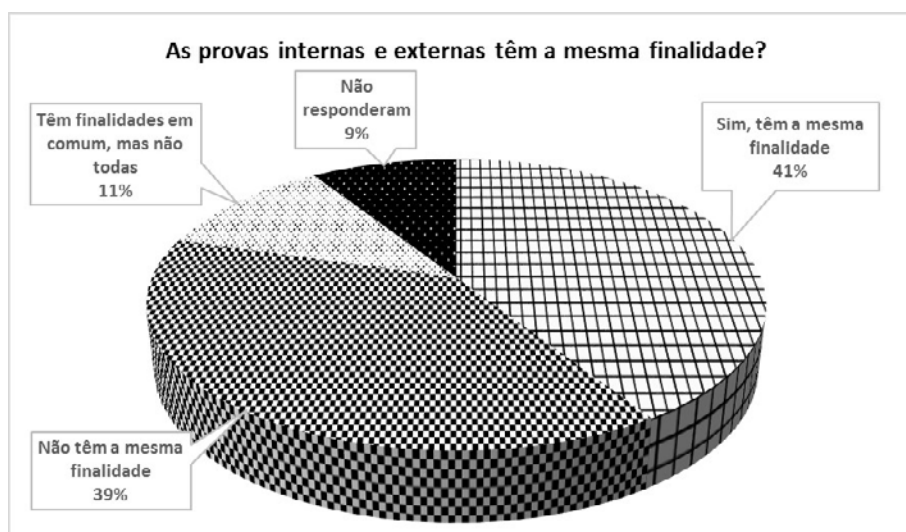


Gráfico 2 - Respostas de todos os participantes da pesquisa à pergunta “as avaliações internas e externas têm a mesma finalidade?”

Como se pode perceber, a maior parte dos profissionais participantes da pesquisa (somando 41%) acreditam que a avaliação externa e a interna têm a mesma finalidade, contra 39% que dizem que não. No entanto, não podemos dizer que ambas as avaliações têm a mesma finalidade.

Segundo Klein (2011), os testes de uma avaliação externa têm como finalidade “aferir o conhecimento ou habilidade dos alunos

em uma ou mais séries” como também “monitorar a qualidade de ensino”. O autor indica ainda que os resultados obtidos em avaliações externas aplicadas em larga escala “não deveriam se restringir a informar um percentual de acerto e sim, informar o que os alunos sabem e são capazes de fazer através da interpretação da escala”.

As avaliações internas são realizadas pelos professores de acordo com o conteúdo que foi trabalhado em sala de aula em observância aos objetivos definidos previamente. Em Luckesi (2011) encontramos uma descrição de avaliação da aprendizagem:

[...] Os atos avaliativos na escola, de um lado, permitem ao educador saber como esta se dando a aprendizagem do educando individualmente, seus sucessos, suas dificuldades, ao mesmo tempo indicam o que fazer para auxiliá-lo a ultrapassar os impasses emergentes. O ato de avaliar, como temos visto, subsidia o gestor (no caso, o educador), nas suas decisões e encaminhamentos na busca do sucesso dos resultados estabelecidos como metas no planejamento da atividade que administra (no caso, o ensino) (LUCKESI, 2011, pp. 261-262).

Assim, destacamos a importância de se conhecer as características e finalidades das avaliações externas, pois fazer o uso pedagógico de resultados de testes externos somente é possível através da compreensão da escala e, conseqüentemente, sua interpretação.

Fizemos, também, a seguinte pergunta: “considerando os alunos que apresentam padrões de desempenho abaixo do básico e básico, que medidas pedagógicas são tomadas para que o aluno avance de um padrão de desempenho para outro?”. O Gráfico 3, a seguir, mostra os resultados encontrados:

Que atividades são realizadas para melhorar o desempenho dos alunos?

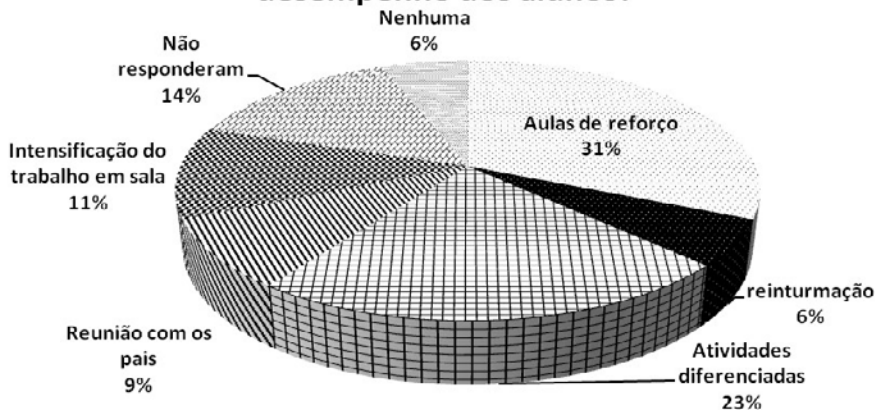


Gráfico 3 - Respostas dos professores sobre atividades realizadas para melhorar o desempenho dos alunos

Dessa forma, a maior parte dos professores (31%) disse que há aulas de reforço para os alunos com baixo desempenho; 23% destacaram atividades diferenciadas, como projetos de leitura, jogos etc. 9% falaram de reunião com os pais, para que a família também participe deste processo. 11% afirmaram que há uma intensificação do trabalho em sala, sendo que a responsabilidade fica com o professor. 6% disseram que não há qualquer tipo de intervenção e 14% não responderam.

Considerações finais

Por meio da pesquisa de campo, nossa hipótese inicial foi confirmada, de que a maioria dos professores alfabetizadores de Teresina não se apropria pedagogicamente dos resultados obtidos nas avaliações externas para redirecionar suas práticas. No entanto, há outros dados preocupantes, que estão ligados à concepção de alfabetização de parte dos professores de Teresina, que dizem respeito ao que entendem por alfabetização. Muitos não consideram que a alfabetização não diz respeito somente à aquisição de um sistema de letras e sons, mas também ao uso da língua para práticas sociais, como um modo de inserção no mundo. Isso pode, também,

comprometer os resultados nas avaliações externas e, ainda, a apropriação dos dados por esses professores, uma vez que as provas do SAETHE estão ligadas à concepção do trabalho de alfabetização visando também o letramento do indivíduo. Sendo assim, as práticas pedagógicas não estão bem relacionadas às práticas avaliativas.

Referências

CAED. UFJF. *Juiz de Fora, 2014*. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net>>. Acesso em: 10 set. 2014.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.23, n.1, jan./jun. 2009. pp. 5-18.

KLEIN, R. Testes de Rendimento Escolar. In: SOUSA, A. de M. (Org.). *Dimensões da Avaliação Educacional*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, Ed Armed, 2004.

_____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da Educação Básica na Gestão Escolar. *Política e Gestão Educacional* (online), v. 8, pp. 1-15, 2010. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

TERESINA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Planejamento Estratégico* 2014. Disponível em: <<http://www.teresina.pi.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2015.

VIANNA, H. M. *Fundamentos de um programa de Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

AS CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DOCENTES DO BACHAREL-PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA E DA PESQUISA NARRATIVA

Eliana Freire do Nascimento

No século XX, a fenomenologia consolidou-se como linha de pensamento a partir de Edmundo Husserl, que criou o método que busca a verdade nos dados originários da experiência, ou seja, o retorno “às coisas mesmas”, ao mundo vivido, à sua existência e à sua vivência. O objeto de estudo da fenomenologia são os fenômenos, ou seja, tudo aquilo que percebemos, coisas materiais e imateriais criadas pela cultura, pela ação e pelas práticas humanas em interação com a consciência.

Para entender esse retorno “às coisas mesmas”, buscamos conceber o fenômeno educativo e a construção identitária do bacharel-professor no curso de Direito, na perspectiva da abordagem fenomenológica. Segundo Bicudo (2011, p. 30):

[...] o fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver [...].

Para Peixoto (2011, p. 149), a “[...] fenomenologia ocupa-se, portanto, com os atos da consciência e correlatos da consciência [...]”, possuindo categorias básicas que são “[...] a intencionalidade, a *epoché*, a redução eidética, atitude natural e fenomenológica e o *lebenswelt*”. Essas categorias, se relacionadas à educação, possibilitam o entendimento de que essa, comprometida com a pessoa, com a vida, com a existência humana, está vinculada ao mundo e à sociedade, num processo de humanização, possibilitando entender o vivido e pôr em prática as possibilidades dialógicas do fazer-se docente.

A educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e a recriam em uma sociedade, entre tantas outras invenções da cultura. É uma experiência humana universal em que todos os homens e as mulheres se educam, ou seja, estamos todos implicados nesse processo em que redimensionamos a nossa percepção para o ato de educar e de educar-se.

De acordo com a fenomenologia husserliana, toda a consciência é produto de algo, é a “consciência de”, sendo o ponto de partida a vivência imediata dessa consciência. Peixoto (2011, p. 149) afirma que “[...] não existe pura consciência, como também não existe mundo sem consciência [...]”, mas uma atitude constituída por atos que objetivam algo de forma intencional.

A intencionalidade é um dirigir-se à consciência e ao mundo, sendo que tudo o que acontece na mente visa um objeto e nada acontece no vazio, sendo sempre objeto-para-um-sujeito. Para Peixoto (2011, p. 151), a consciência é intencional e significa sustentar que ela só pode ser analisada por meio dos sentidos, não sendo ela própria uma coisa, mas o que dá sentido às coisas, e com a “[...] intencionalidade, a fenomenologia pode apreender não o sentido da razão ou do objeto isoladamente, mas o sentido que aparece na intersecção de minhas vivências, da inteseccção do eu com o mundo”.

A relação que fazemos com o objeto de estudo corresponde ao entendimento de que a intencionalidade da consciência está articulada ao processo de tornar-se professor, compreendendo as configurações identitárias dos bacharéis professores, cujas narrativas de vida são fontes de informações e de construção de dados. A consciência apresenta-se como vida, não sendo apenas o receptáculo neutro de sentidos pré-dados. Como sustenta Santos (2009, p. 85):

[...] a consciência é a vida mesma dos sentidos, e por isso ao fenomenológico cabe não somente circunscrever o sentido ideal (*eidós* ou essência) dos fenômenos, conforme o tentou a metafísica de então, mas também descrever os processos intencionais (percepção, imaginação, recordação, desejo, etc.) pelos quais os sentidos nascem e se configuram, como experiência, no campo da consciência.

Epistemologicamente, a abordagem fenomenológica coloca em discussão a objetividade científica defendida pelos positivistas, firmando o entendimento de que qualquer fenômeno só se concretiza a partir da relação entre pesquisador e objeto, ou seja, na relação do sujeito que conhece e do fenômeno a ser conhecido. O pesquisador, que é o sujeito cognoscente, parte do objeto cognoscível com o objetivo de interpretar as informações de várias maneiras possíveis para descobrir a essência do fenômeno.

As técnicas que melhor se harmonizam com a abordagem fenomenológica são aquelas que prestigiam a perspectiva qualitativa da pesquisa, tais como: entrevistas, depoimentos, estudos de caso e história de vida.

Conforme Martins e Bicudo (1989), é necessário, frente ao fenômeno investigado, que o pesquisador assuma uma atitude radical, colocando em evidência a *epoché* fenomenológica. Como uma ciência descritiva, a fenomenologia considera como objeto de estudo os fenômenos e as vivências de uma consciência intencional, ou seja, a consciência de si que se projeta para o mundo conforme atos intencionais, cujo papel do pesquisador é descrever as vivências dessa consciência e seus significados, aceitando o fato de que o seu objeto é a consciência que percebe algo.

Com base na abordagem fenomenológica, procuramos perceber a essência das coisas como vivências conscientes que, por sua vez, são reduzidas às percepções de cada um dos professores partícipes. Desse modo, procuramos mostrar os atos intencionais projetados pelos partícipes da pesquisa que veem diferentes aspectos do mundo, importando essencialmente como a consciência percebeu e percebe o objeto que nunca é um objeto em si, mas aquele que é percebido, pensado, rememorado pelo sujeito.

Segundo Peixoto (2011, p. 157), a base da abordagem fenomenológica é a interpretação-compreensão que pode auxiliar

no conhecimento dos significados do fenômeno entre o sujeito e o objeto, entre o eu e o fenômeno estudado, partindo da percepção humana do “[...] imprevisto, do inacabamento, da criação, da subjetividade, da crítica, da busca de sentido”.

Sob esse ponto de vista fenomenológico, partimos da ideia de que a educação é intencionalidade aberta às dimensões do real, do mundo humano, do mundo do trabalho, do lazer, da arte, da ciência, da família, da religião, da política e da cultura. Assim, nesta pesquisa, foram analisadas as informações a partir de abordagem fenomenológica que visou resgatar o sentido dos fenômenos aparentes e desvelar em que estado se encontra o sujeito no seu contexto, onde exerce sua atividade docente, por meio da entrevista narrativa.

Este estudo possui caráter qualitativo que advém das percepções acerca das vivências e das experiências expressas por meio da linguagem utilizada pelos partícipes para descreverem a construção de suas configurações identitárias no decurso ngo da carreira. Como Bicudo (2011, p. 38, grifos da autora), pensamos que “[...] não se trata de pesquisador dizer *foi assim*, mas *conforme percebi, ocorreu de tal modo*”. Com isso, a descrição explicitada por meio da linguagem requer análise e interpretação, as quais foram efetuadas com o auxílio dos recursos hermenêuticos. Sobre isso, é importante que:

[...] toda análise de descrição, por esta ser mediada pela linguagem (qualquer modalidade pela qual ela seja expressa), solicita um enxerto hermenêutico, para que, no movimento de compreensão do dito, já se proceda à abertura aos sentidos e significados expressos e transportados pelo modo de dizer pelo qual a descrição se doa à interpretação. (BICUDO, 2011, p. 44).

Considerando que o nosso objeto de estudo, a abordagem fenomenológica, ajuda-nos a compreender, por meio da linguagem, os fenômenos que foram importantes para a construção das configurações identitárias docentes dos partícipes.

Gamboa (2007) orienta que os critérios de cientificidade partem da reflexão interpretativa do pesquisador sobre o objeto e seu contexto, não importando àquele somente o que estes expressam, ou seja, é necessário interpretá-lo, desvendando os seus

sentidos e significados, suas mensagens ocultas. Nesse processo de compreensão, buscamos os fundamentos que evidenciaram aquilo que foi dito e aquilo que se faz entre a teoria e a prática do sujeito, procurando respaldo teórico para dar o suporte necessário à investigação, confrontando a empiria e a teoria.

Com o olhar sobre o esquema paradigmático descrito por Gamboa (2007), no nível técnico, prestigiamos a técnica qualitativa da entrevista narrativa proposta por Schütze (2013, 2014), com a preocupação de conhecer e de descrever o fenômeno em si mesmo, percebendo como a realidade é construída socialmente, entendida e interpretada pelos partícipes da pesquisa.

Na concepção de causalidade, em que a relação entre os fenômenos e a essência, o todo e as partes, o objeto e o contexto, é levada em consideração a proposição de uma abordagem fenomenológica, partindo do pressuposto de que o fenômeno tem uma essência, que não se restringe ao fato em si, como causa e consequência, mas estende o olhar sobre o fenômeno no mundo. Assim, a intuição da essência distingue-se da percepção do fato.

Segundo Peixoto (2011, p. 51), “[...] o olhar do homem sobre o mundo é um ato pelo qual ele o experiencia, imaginando-o, percebendo-o, interpretando-o, compreendendo-o e transformando-o”. Dessa forma, considerando a escolha epistemológica para compreensão dos fenômenos, a preocupação aqui posta foi com o rigor, com a fidelidade ao real, sem preconceitos, apresentando-se também inexata em razão da natureza do objeto que é mundo humano, complexo, plural e inconcluso, não podendo ser tratado, por esse fato, como uma relação de causa e efeito.

No nível gnosiológico, a perspectiva fenomenológica considera a subjetividade na qual predomina a interpretação que o sujeito faz do objeto. Nesse sentido, conforme Santos (2009), a abordagem fenomenológica requereu postura radical do pesquisador frente ao seu objeto de estudo, diante da redução fenomenológica.

A redução fenomenológica é a descrição daquilo que é manifesto pelo sujeito, voltando-se ao fenômeno, descrevendo-o em sua essência, em sua estrutura. Essa redução ocupa-se da descrição das vivências e dos atos relacionados à consciência do objeto. Nesse sentido, consideramos estrutura como “[...] um conjunto de

regras de transformação de (e entre) um grupo de elementos inter-relacionados.” (BAUMAN, 2012, p. 162).

Nesse sentido, a redução fenomenológica torna-se o retorno à consciência transcendental diante do mundo e se desobra em uma transparência absoluta, em que toda redução é, ao mesmo tempo, eidética e transcendental. Eidética pelo modo como o indivíduo percebe o mundo; e transcendental porque considera o sujeito na sua relação com os contextos nos quais está inserido. O percebido e o trabalhado pelos atos da consciência e o olhar sobre a experiência vivida pelo sujeito no âmbito das realidades intersubjetivas e objetivas que lhe fazem sentido são considerados na perspectiva da intersubjetividade, dentro dos contextos onde os sujeitos se inserem, sendo perceptível ao pesquisador aquilo que é narrado por meio da linguagem.

A pesquisa narrativa

A pesquisa narrativa apresenta características da pesquisa qualitativa e dedutiva, contendo em si a busca pela compreensão detalhada das realidades, na perspectiva dos docentes partícipes. Nesse sentido, o pensamento não se apoia na lógica linear de causa e consequência, mas no constante construir da realidade e do conhecimento num movimento de ser e de conhecer ao longo do tempo em espaços diversos de interação social e humana. E foi nos escritos de Connelly e Clandinin (2011), Josso (2010), Kaufmann (2004), Schütze (2010, 2014), dentre outros, que encontramos aporte para, por meio da pesquisa narrativa, entendermos os processos formativos docentes e configurativos da construção identitária dos partícipes deste estudo.

O método biográfico, considerado, a partir de uma relação face a face, permite aos partícipes narrarem uma “práxis” cujos atos generalizados, sintética e singularmente, traduzem uma estrutura social interiorizada, filtrada e traduzida por meio de uma dimensão subjetiva de si no processo de construção identitária docente nos cursos de nível superior. A especificidade do método biográfico, neste estudo, considerou classificação realizada por Ferrarotti (2010, p. 43, grifo do autor), ao propor que:

Os materiais utilizados pelo método biográfico podem ser divididos em dois grandes grupos. De um lado, temos os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (*face a face*). Do outro, temos os materiais biográficos secundários, ou seja, os documentos biográficos de toda a espécie que não foram utilizados por um investigador no quadro de uma relação primária com as suas personagens: correspondência, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, etc.

Partindo da concepção do método biográfico, consideramos que as implicações da construção subjetiva de um sistema de relações apontam para uma teoria não formal, mas histórica e concreta de uma ação social, cujas narrativas percorrem caminhos de uma hermenêutica que reconstrói os percursos vividos, integralizando os sonhos, os comportamentos, as alegrias, as decepções, os modos de ser, de apreender e de sentir de uma vida individual em contextos sociais no mundo da docência.

A pesquisa narrativa tem como principal objeto a experiência, que é pessoal e social, permitindo entender a vida das pessoas em suas interações, em seus contextos sociais no campo da Educação. Como um contínuo na vida dos indivíduos, a experiência se desenvolve de modo a considerar o passado, o presente e o futuro, e tudo isso se resume em histórias que são contadas de forma “retrospectiva” e “prospectiva” (CONNELLY; CLANDININ, 2011).

Ao contar histórias, as pessoas situam-se no tempo e no espaço e relatam sobre seus momentos vividos, reconduzindo-os à desestruturação-reestruturação sintética de um ato ou de uma história individual com o corte horizontal ou vertical de um sistema social. Assim, ao ouvirmos as histórias dos partícipes, partimos do pressuposto da provisoriedade do relato, naquele momento, como passageiro e provisório.

As narrativas realizadas pelos partícipes consideraram as suas subjetividades. O tempo escolhido e definido para contar as suas histórias em seus contextos, nos quais interagiram e lhes deixaram marcas identitárias, foi constituído a partir de um evento de suas vidas. Nesse sentido, entendemos como Prygogine (1988, p. 59), quando afirma que o tempo “[...] é um hábito, uma convenção,

aquela que nos leva a contar o tempo a partir de um evento”. Cada partícipe iniciou sua narrativa com base em um evento específico, e talvez, para ele, significativo.

Para Ferraroti (2010, p. 46), “[...] a narrativa biográfica não é um relatório de ‘acontecimentos’, mas uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (biográfica) e a interação social em curso (entrevista) por meio da narração-interação [...]”. Concordamos com essa afirmação, especialmente porque, diante dos mesmos contextos sociais, os processos interacionais, com sistemas de papéis, expectativas, com tensões, conflitos e hierarquias, não são contados a um gravador, mas a um interlocutor, que, embora não se manifestando, está presente, sendo afetado pela narração daquele.

Concordamos com Connelly e Clandinin (2011, p. 47), quando dizem que cabe ao pesquisador acreditar na vida e ouvir o “[...] ensinar, além das histórias que nós e aqueles que ensinam contam [...]”, numa perspectiva multidimensional, considerando o tempo, lugares, as pessoas e o contexto social. Talvez não devamos somente ouvir histórias, mas também viver e fazer a pesquisa lidando com o distanciamento e a proximidade.

Ainda com Connelly e Clandinin (2011, p. 120), podemos dizer que a “[...] experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte [...]”. A escolha pela narrativa, portanto, apresenta-se como possibilidade de ouvir as histórias dos partícipes relativas às experiências que contribuíram para construção das suas identidades docentes. Essas identidades, forjadas durante a vida, situadas em momentos históricos de tempo e de espaço, são consideradas e entendidas a partir do que é narrado pelos seus protagonistas.

Segundo Schütze (2014), ao utilizar a narrativa, deve-se estar atento à estrutura temporal e sequencial da história de vida do narrador. A história de vida é, portanto, a “[...] sedimentação de estruturas processuais maiores ou menores que estão ordenadas sequencialmente, [...] estão ordenadas sequencialmente entre si.” (2013, p. 211). As mudanças e estruturas processuais no curso da vida podem alterar também a interpretação que o sujeito faz da sua história de vida.

Embora a experiência humana não seja o objeto de estudo desta pesquisa, é uma categoria importante, porque as narrativas são das experiências que não podem ser desconsideradas. Afinal de contas, a experiência educacional é narrativa e uma narrativa temporal, seja individual ou coletivamente, em que as vidas se entrecruzam em contextos passageiros.

Larrosa (2015, p. 18) afirma que a “[...] experiência, ou melhor ainda, o par experiência/sentido, permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira”. Com base nisso, consideramos a experiência como algo narrado por alguém, de forma subjetiva, contextual, sensível da própria vida. Cada experiência, única, singular não se impõe a outrem, devendo ser considerada em si mesma, em que o sujeito habita o mundo de forma finita num determinado tempo e espaço.

Para Josso (2002, p. 35), experiência de formação incide nas transformações da subjetividade e das identidades por ser mais ou menos significativa: “[...] experiência formadora implica uma articulação consciente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência”.

Os processos formativos de conhecimento e de aprendizagem incidem na transformação das experiências vividas que possibilitam contar a si e aos outros o valor do vivido, contextualizado no tempo e no espaço, de forma mais ou menos intensa frente às situações interacionais com o meio e com os outros.

Neste sentido, analisar as articulações experienciais que os indivíduos mobilizam ao narrarem, segundo Connelly e Clandinin (2011, p. 122), podem ser “[...] as dimensões temporais, as dimensões sócio-pessoais e em um lugar”.

Para Bicudo (2011, p. 100), o pesquisador deve ter um “[...] olhar atento para as coisas do mundo, na busca do sentido daquilo que a ele se manifesta, recusando determinações e pressupostos teóricos explicativos”. O que se produziu e os modos pelos quais reconhecemos as linguagens, em busca da qualidade das informações, a partir da escolha do objeto observado, do fenômeno percebido, aproximamos do universo dos significados e das relações estabelecidas pelos partícipes da pesquisa, que não são aferíveis por dados estatísticos,

mas pela captação das expressões cujos significados se configuram e iluminam, conforme os contextos em que foram narrados.

Para Chené (2010), a comunicação exerce papel fundamental quando falamos de narrativa, pois é por meio da palavra que compreendemos os processos formativos dos indivíduos. Não podemos afirmar a existência das verdades lógicas dos modos de ser e de se comunicar dos partícipes, tendo em vista que as interpretações realizadas nos contextos da investigação trazem consigo a complexidade da interrogação em constante movimento, em busca do esclarecimento acerca do fenômeno estudado.

A compreensão de realidade perpassa pelo olhar do pesquisador que, para Maturana e Varela (2014), deve ter uma “conduta adequada” para explicar cientificamente determinado fenômeno. Para esse autor, a explicação científica é atravessada pela descrição de vários fenômenos que se relacionam e que cada um deles é uma unidade composta organizada por várias outras unidades que também se relacionam dentro de uma estrutura que varia constantemente.

A perspectiva proposta por Maturana e Varela (2014, p. 71) indaga como “[...] uma pessoa tem a conduta que tem onde nós a encontramos? Por que estou me comportando da maneira como estou me comportando?”. Entender essas perguntas requer a compreensão do que acontece no e ao indivíduo – ouvir a sua história.

A dinâmica autopoiética dos indivíduos resulta das interações que acontecem dentro das estruturas, assim como as circunstâncias particulares também alteram essas estruturas e, nessa dinâmica, as interações proporcionam mudanças que podem ser resultados da coincidência de fatores que selecionam as transformações que podem ocorrer.

Para Maturana e Varela (2014, p. 72) “Dois organismos idealmente iguais no estado inicial, mas em meios diferentes atravessarão sequências diferentes de interações. Então, terão diferentes histórias pessoais, histórias individuais e histórias de mudanças estruturais.” Quando estes autores destacam o contexto dos “dois organismos idealmente iguais”, a interpretação que fizemos analogicamente foi no sentido de que os mesmos participando do mesmo fenômeno social a percepção será diferenciada dependendo da história de cada indivíduo. Ou seja, o ser humano em interação

e desenvolvimento tanto se relaciona com o ambiente natural particular, como também numa ordem cultural e social específica. É o que apreendemos de Berger e Luckman (1976, p. 71) quando afirmam:

[...] o organismo humano, por conseguinte, está ainda desenvolvendo-se biologicamente quando se acha em relação com seu ambiente. Em outras palavras, o processo de tornar-se homem efetua-se na correlação com o ambiente.

Assim, considerando que a entrevista narrativa é a expressão da versão da história de alguém, Kaufmann (2004, p. 132) destaca que “[...] cada um narra-se a história da sua vida, que dá sentido ao que ele vive [...]”, ou seja, o que narramos constitui a objetividade do que vivemos e do que damos sentido.

Nesse aspecto, o que está em evidência é como nos construímos ao longo da vida e como nos formamos de forma consciente, encarando os itinerários, os investimentos, os objetivos, as orientações possíveis, articuladas às experiências formadoras, às nossas pertenças, aos valores, aos desejos diante das oportunidades criadas, exploradas, que nos conduziram e conduzem ao “eu” que aprende a identificar e a combinar com o projeto de vida aquilo que somos, pensamos, fazemos e valorizamos na nossa relação com o outro, com o meio e com nós mesmos.

O enfoque narrativo permitiu assimilar o percurso formativo dos professores de Direito, trazendo a oportunidade de ouvir as experiências, de observar as atitudes, de compreender os pensamentos e as reflexões realizadas pelos partícipes. Logicamente, faz parte da pesquisa encontrar respostas aos questionamentos traçados, mas também inclui questionar a realidade, articulando teoria e empiria em benefício do avanço das pesquisas em Educação, em especial, da formação do bacharel professor e o seu processo de construção das configurações identitárias docentes.

Considerações finais

Conclui-se, portanto que a relação que fazemos com o objeto de estudo corresponde ao entendimento de que a intencionalidade da consciência está articulada ao processo de tornar-se professor,

compreendendo as configurações identitárias dos bacharéis professores, cujas narrativas de vida são fontes de informações e de construção de dados. A consciência apresenta-se como vida, não sendo apenas o receptáculo neutro de sentidos pré-dados.

Neste estudo, a sensibilidade para, coerentemente, mudar dentro de um contexto, até que se consiga o equilíbrio entre o que se é e o que se quer ser, é um aspecto importante para a construção identitária docente, num movimento autopoiético para manutenção do próprio equilíbrio interno. Esse movimento é uma troca sistêmica em que o sujeito interage no ambiente numa autoprodução de relações intersubjetivas que se constituem nas aprendizagens.

Como técnica de pesquisa qualitativa, a entrevista narrativa apresentou-se como um modo criativo de obter informações, tendo em vista que ela propõe articulações entre os modelos tradicionais de entrevista. A conversa entre pesquisadora e participantes da pesquisa ocupa papéis diferentes, não implicou necessariamente que as conversas fossem formais, mas que aconteceram em momentos variados e de forma fluida com cada um dos integrantes da pesquisa, embora a entrevista narrativa tenha acontecido em um momento com data e hora marcadas.

Dessa forma, a narrativa decorrente da entrevista não se apresentou isoladamente, mas inserida num contexto, cujas informações ou relatos não se limitaram a descrever o que foi dito, mas se aprofundaram nas construções intersubjetivas decorrentes das interações estruturadas a partir das questões de pesquisa e das respostas que não são neutras, resultantes do ser em si, tanto dos professores participantes como da pesquisadora.

Referências

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BICUDO, M. A. V. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: _____. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 29-40.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: JOSSO, M. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Paulus, 2002.

KAUFMANN, J. C. **A invenção de si**: uma teoria da identidade. Tradução Joana Chaves. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 2004.

LARROSA, J. *et al.* (Org.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes. 2011. p.15-59.

LARROSA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, J.; BICUDO M. A. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1989.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Pala Athenas, 2014.

PEIXOTO, A. J. (Org.). **Fenomenologia**: diálogos possíveis. Campinas: Editora Alínea; Goiânia: Editora da PUC de Goiás, 2011b.

PRYGOGINE, I. O nascimento do tempo. In: CARVALHO, E. de A.; ALMEIDA, M. da C. (Org.). **Ciência, razão e paixão**. 2. ed. rev e ampl. São Paulo: Livraria da Física, 1988. p. 15-25.

SANTOS, Luciano. **O sujeito encarnado**: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas. Ijuí.: Ed. UNIJUÍ, 2009.

SCHÜTZE, F. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Revista Eletrônica Civitas**, v. 14, n. 2, p. 11-52. 2014. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/17117/11469>. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17117>Acesso em: 30 nov. 2016.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 210-222.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Uneb, 2006.

A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO PIAUÍ: PROPOSIÇÕES NACIONAIS OU LOCAIS?

Isabel Cristina da Silva Fontineles

Luís Carlos Sales

Este artigo analisa o vencimento salarial e sua relação com a formação do professor da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, considerando o período de 1996 a 2016. Para tanto, foram utilizadas as tabelas de vencimento e a folha de pagamento dos professores, procurando dialogar com os instrumentos legais editados no período.

Para facilitar a análise, dividiu-se a série histórica em períodos que marcam a evolução dos vencimentos salariais dos professores da referida Rede, dialogando com o contexto político e a legislação mais relevante de cada período.

A partir de um determinado ano da série histórica analisada, um fato relevante marcou o período: a aprovação da Lei do Piso. A referida lei trouxe, para o professor, expectativas positivas em relação a melhoria do seu vencimento salarial.

Considerando que a Lei do Piso toma como referência o professor, em início da carreira, portador de formação equivalente ao Ensino Médio, era de se esperar que uma das estratégias apresentadas

pelos gestores seria garantir reajustes apenas para o professor no início da carreira (nível médio) e conceder reajustes menores aos demais professores com titulações mais elevadas, provocando inevitável achatamento salarial em curto espaço de tempo. Segundo Amilka Melo (2016), muitas redes de ensino (estaduais e municipais) revelam dificuldades em relação à aplicação dessa legislação, alegando recursos escassos para cumprimento da lei.

Por parte dos professores, a grande preocupação, após a entrada em vigor da Lei do Piso, foi com a possibilidade de o “piso virar teto”, ou seja, com o tempo, todos os professores passarem a receber remuneração muito próxima, configurando, portanto, achatamento salarial, prática bastante condenável que prejudica a carreira docente e que torna a profissão pouco atrativa, trazendo impacto negativo em relação ao nível do aluno que busca as licenciaturas e, conseqüentemente, a qualidade da formação do futuro professor.

Considerando que o achatamento salarial afeta negativamente o vencimento e a sua relação com a formação, uma vez que deixa de ser vantajoso para o professor buscar sua qualificação, tendo em vista que um professor 40h, com doutorado, poderá receber remuneração muito próxima do que recebe um professor 40h com magistério (curso normal - nível médio), necessário se faz a realização de estudos que analisem o comportamento do vencimento salarial dos professores, em uma determinada série histórica, buscando observar como se comportou o vencimento salarial e sua relação com a formação do professor.

A pesquisa realizada fez uso de documentos, da legislação pertinente, de tabelas de vencimento e de folhas de pagamento. Para sistematizar os dados da folha de pagamento, foi utilizado um software estatístico (SPSS).

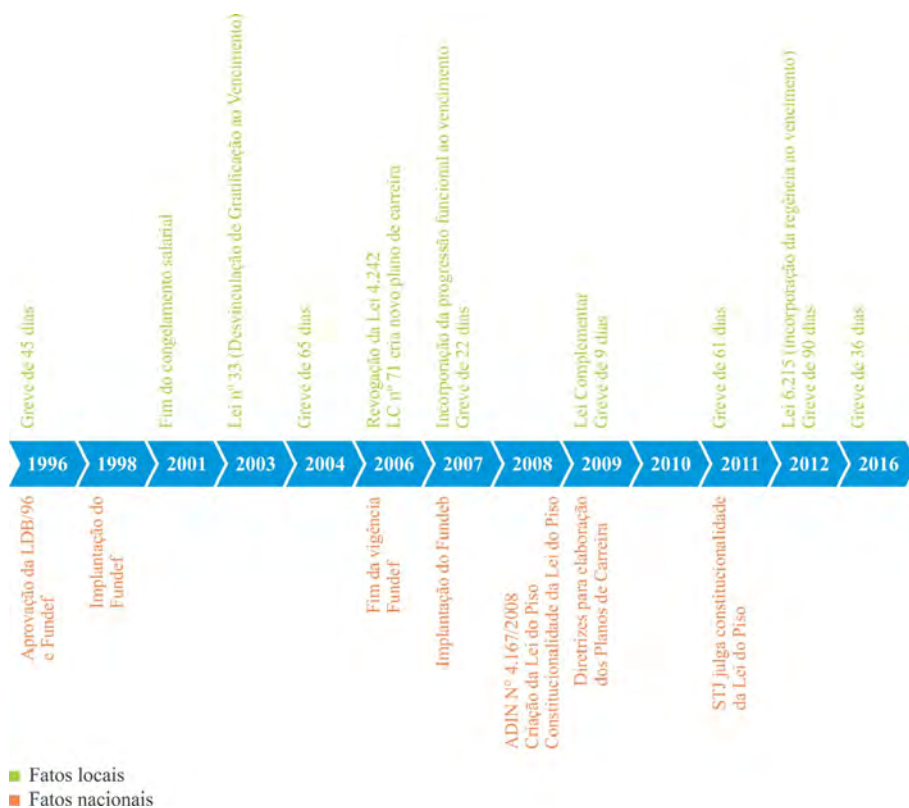
Vale destacar que os dados tabulados e apresentados funcionam, em certa medida, como formas discursivas que apresentam dizeres para além da linguagem direta. Isso significa que, na intersecção entre as dimensões quantitativas e qualitativas, os números apresentados são outros discursos que dão indícios sobre o objeto de pesquisa. Nesse sentido, os números fazem parte da problematização, tendo em vista que trazem informações para além do que leis e decretos

conseguem demonstrar diretamente. Os dados assumem o papel do “não-dito”.

Ao longo do estudo, dividiu-se a série histórica em três grandes períodos: o primeiro vai de 1996 a 2001; o segundo se estende de 2002 a 2011; enquanto que o terceiro vai de 2012 a 2016.

Para melhor compreensão desse contexto histórico, a seguir, construiu-se a linha de tempo que sintetiza os principais fatos nacionais e estaduais, no que concerne à discussão em pauta.

Figura 1 - Linha do Tempo de fatos que influenciaram os valores do vencimento e da remuneração dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino no Piauí



Fonte: Elaborado pela autora Fontineles (2016)

Fatos nacionais e locais cuja leitura depende das localizações com as configurações sociais, políticas e econômicas às quais remete.

O que explicaria os dados que se mantiveram e os que oscilaram? Há relação direta com as proposições da política econômica nacional e local? Em que medida os números corroboram ou colocam em suspeição outras fontes. Em suma, quais os pontos de consonância e dissonância entre os dados numéricos e as informações oriundas de outras fontes?

Assim, as variações e oscilações nos índices, desde a década de 1990, devem ser vistos, por meio dos dados numéricos, como o “não-dito” que precisa de outras chaves de leitura: a contextualização do período em que foram produzidos. Os dados não são a verdade em si mesmos. Eles são indícios, que devem ser interpretados e não apenas catalogados e apresentados. Trata-se, assim, de implementar uma análise do discurso que promova a interação do dito e do não-dito, entre o alfabético e o numérico (viés mais presente no presente estudo) e, quando necessário, entre o verbal e o não-verbal. Como os índices da valorização são “ditos” só podem ser compreendidos no seio de sua contextualização, de seu período, de seu “não-dito”, visto que “o não dito precede e domina o dizer”¹. É nesse campo de interconexões discursivas que se percebem avanços e recuos, continuidades e discontinuidades nos números aqui analisados, demonstrando a dinâmica das políticas econômicas, sobretudo conduzidas pelas mudanças cambiais e fiscais.

Tomando por base essa explanação a seguir são analisadas as tabelas de vencimento dos Professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, no período de 1996 a 2016. Esse procedimento analítico toma como referência os Planos de Carreira dos professores, procurando dialogar com os documentos legais que respaldam a elaboração ou adequação dos Planos de carreira. Será tomado, ainda, como referência o professor com jornada de trabalho de 40 horas, no início das classes correspondentes aos seguintes níveis de formação/titulação: Nível Médio, Licenciatura, Especialização, Mestrado e Doutorado.

¹ Filósofo francês (1938-1983), cuja carreira intelectual foi marcada pelas proposições acerca da teoria da Análise do Discurso. Sua concepção materialista busca compreender as tensões entre interpretação e descrição da análise do discurso. Publicou, como principais livros, “Análise automática do Discurso” (1969), “Semântica e discurso: uma crítica da afirmação do óbvio” (1981) e “O discurso: estrutura e acontecimento” (1983).

Vencimento salarial e os níveis de formação dos professores da Seduc

A tabela 1, a seguir, apresenta, em valores nominais, o vencimento salarial do professor 40 horas, no período de 1996 a 2016, considerando os níveis de formação dos professores (no nível 1 de cada classe).

Tabela 1 - Vencimento Salarial dos Professores da Seduc - Piauí (1996-2016)

ANO	ENS. MÉDIO	LICENCIA-TURA	ESPECIALIZA-ÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
1996	204,36	243,99	268,94	308,46	333,34
1997	204,36	243,98	268,94	308,46	333,34
1998	204,36	243,98	268,94	308,46	333,34
1999	204,36	243,98	268,94	308,46	333,34
2000	204,36	243,98	268,94	308,46	333,34
2001	204,36	243,98	268,94	308,46	333,34
2002	302,18	341,80	366,76	398,28	431,16
2003	376,63	388,18	422,91	452,08	488,92
2004	442,19	497,33	539,07	576,01	621,75
2005	600,00	609,90	639,62	664,57	696,10
2006	700,00	739,62	764,58	796,10	828,98
2007	780,00	920,00	1.070,00	1.250,00	1.700,00
2008	840,00	970,60	1.128,85	1.318,75	1.793,50
2009	930,00	1.080,00	1.280,00	1.500,00	2.010,00
2010	1.024,68	1.255,75	1.437,20	1.644,88	2.080,77
2011	1.187,08	1.418,15	1.599,60	1.807,80	2.243,17
2012	1.681,00	1.993,39	2.215,19	2.469,04	3.001,81
2013	1.814,98	2.152,27	2.391,75	2.665,82	3.241,07
2014	1.965,99	2.331,35	2.590,75	2.887,62	3.510,72
2015	2.221,75	2.634,65	2.927,82	3.263,30	3.967,46
2016	2.474,14	2.933,95	3.260,42	3.634,01	4.418,16

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das tabelas de vencimentos dos Professores da Seduc-PI

Entre os dados analisados na Tabela 1, verifica-se que, durante seis anos (1996 a 2001), os professores não tiveram nenhum reajuste salarial na carreira docente. Este congelamento ocasionou a desvalorização profissional e a perda de poder aquisitivo. Como é possível perceber, em 1996, ano da regulamentação do Fundef, não houve reajuste e após sua implantação, em 1998 e nos anos subsequentes até 2001, o reajuste foi zero por cento. De acordo com a referida Tabela, o período de 1996 a 2001 apresenta valores constantes, correspondendo uma diferença de apenas R\$ 128,98 entre o vencimento do professor com Doutorado e o professor com formação em Nível Médio.

Findo o período de congelamento entre os anos de 1995 a 2001, os professores passaram a receber reajustes nos vencimentos salariais, a partir de 2002. O menor valor pago ao professor em 2002, com formação em nível Médio era R\$ 302,18, pouco mais que um salário mínimo e meio. O maior vencimento, em 2002, foi concedido ao professor com Doutorado, mais de 2 salários mínimos.

A Tabela 1 revela que de 2002 a 2011, entre uma classe e outra, os professores receberam reajustes, porém, estes reajustes não ocorreram na mesma proporção, não obedeceram critérios típicos de uma carreira que obedece ao que consta no Plano de Cargo e Carreira.

Os dados apresentados, na Tabela 1, permitem observar que em 2003, ano da desvinculação dos itens de composição da remuneração (progressão, adicional por tempo de serviço e regência), o professor com formação em nível Médio recebia pouco mais que um salário mínimo (R\$ 376,63), enquanto que o professor com Doutorado recebia um vencimento de pouco mais que dois salários mínimos (R\$ 488,92). A partir do referido ano, as gratificações foram congeladas e não mais vinculadas ao vencimento. Segundo Marina Soares (2016, p, 46), essa desvinculação aponta para a intenção do Governo para com os profissionais da educação, demonstrando que “conquistas de longos anos de lutas deixaram de existir”. Desse modo, é possível inferir que tal freio através da desvinculação dos itens de composição da remuneração, em 2003, esteja ligado à Lei de Responsabilidade

Fiscal² aprovada ainda em maio de 2000, , além das prioridades do gestor público.

Em 2006, ano que marca fim da vigência do Fundef, o vencimento do professor com Doutorado ultrapassa a R\$ 128,98 do vencimento percebido pelo professor com formação em nível Médio, que por sua vez, recebia um vencimento de dois salários mínimos (R\$ 700,00). O ano de 2006 foi marcado por mudanças no Estatuto do Magistério de 1988 que se efetivaram a partir da Lei Complementar nº 71, de 26 de julho de 2006.

A análise que segue toma por base o período de 2006 a 2010. O início do recorte temporal (2006) marca o fim da vigência do Fundef e a mudança no Estatuto do Magistério de 1988, com a implantação da Lei Complementar nº 71, de 26 de julho de 2006. Em 2007, foi o ano do início do Fundeb e das discussões em torno do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica - Lei nº 11.738, de 16/07/2008.

A Tabela 1 revela que o vencimento do professor com Doutorado da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, em 2007 recebeu elevado no seu vencimento salarial, saindo de R\$ 828,98, em 2006, para R\$ 1.700,00, ficando bem acima das demais classes ou titulação.

No ano de 2008, ano da aprovação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, o professor com formação em nível Médio recebia um vencimento de R\$ 840,00, que à época estava ficou abaixo do valor estabelecido pela Lei do Piso Salarial Nacional (R\$ 950,00).

Em 2009, ainda que não tenha sido reajustado o valor do Piso, pois a Lei do Piso encontrava-se *sub judice* no STF, o Governo do Piauí reajustou o vencimento salarial do professor para R\$ 930,00, ficando R\$ 20,00 a menos que o valor do Piso Salarial Profissional Nacional

² **Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF)**, oficialmente **Lei Complementar nº 101**, é uma Lei Complementar brasileira que tenta impor o controle dos gastos da União, estados, Distrito Federal e municípios, condicionado à capacidade de arrecadação de tributos desses entes políticos. Tal medida foi justificada pelo costume, na política brasileira, de gestores promoverem obras de grande porte no final de seus mandatos, deixando a conta para seus sucessores. Também era comum a prática de tomada de empréstimos em instituição financeira estatal pelo seu ente controlador.

para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, afixado em R\$ 950,00 para o professor que possuía formação em nível Médio. Nesse ano os professores fizeram uma greve de 9 dias para que o reajuste acompanhasse o estabelecido pela Lei do Piso para aquele ano. No entanto, foi somente em 2010 que o vencimento do professor foi reajustado, conforme estabelecia a Lei do Piso.

Em 2010, o vencimento Salarial do Professor da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, com Nível Médio (40h) era de R\$ 1.024,68, um centavo a mais que o valor estabelecido pela Lei do Piso (R\$ 1.024,67). Vale destacar que, neste ano, o Plano de carreira do professor da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí passou por reformulação, a qual será apresentada a seguir:

Ao Analisar a Tabela 1, verifica-se que, entre os anos de 2010 e 2012, os maiores vencimentos foram pagos aos professores com Doutorado, R\$ 2.080,77 em 2010; R\$ 2.243,17, em 2011 e R\$ 3.001,81, em 2012. Vale destacar que os reajustes estabelecidos pela Lei do Piso foram repassados aos professores.

A partir de 2012, os professores passaram a receber vencimentos acima do valor do Piso, em função das incorporações. Verifica-se que, em 2012, o Governo do Piauí cumpriu a Lei do Piso. Em 2013, ao elevar o vencimento de R\$ 1.567,00 para R\$ 1.814,98, ultrapassa mais uma vez o valor estabelecido pela Lei do Piso. Ressalta-se que, neste mesmo ano, o vencimento do professor com Doutorado chega a R\$ 3.241,07, como observado na tabela 1, apresentando uma diferença de R\$ 1.426,09 em relação ao vencimento do professor de Nível Médio.

Em 2014, o vencimento básico pago ao professor de formação em nível Médio foi de R\$ 1.965,98. Neste ano, o valor do Piso equivalia a R\$ 1.697,39. Em 2015, o Governo do Piauí pagou como vencimento ao Professor em Nível Médio o valor de R\$ 2.221,75. O valor do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica foi fixado em R\$ 1.917,78. Ainda em 2015, o professor com Doutorado teve como vencimento salarial, R\$ 3.967,46, diferença de R\$ 1.745,71 em relação ao professor com nível médio.

Em 2016, o valor do vencimento do professor de Nível Médio (2.474,14) supera o valor do Piso Salarial Profissional Nacional

para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica que foi fixado em R\$ 2.135,00. O valor destinado ao professor com Doutorado em 2016 chega a R\$ 4.418,16, diferenciando-se do valor recebido pelo professor em nível Médio, que era de R\$ 1.944,02.

Vale lembrar que toda gratificação concedida aos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, através da Lei do Estatuto do Magistério em 1988, foi incorporada ao vencimento de 2007 a 2012.

A Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, através das Lei ordinária nº 6.215/2012, reajustou o Piso Salarial dos professores de 'A' a 'SL' em 8%, com efeito retroativo a janeiro/2012 e para as demais classes, concedeu o mesmo percentual a partir de maio/2012. Tal reajuste tomou como base a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Esse período foi muito conturbado, muitos acordos firmados não fora cumprido.

Outra Lei que merece destaque é a Lei nº 6.239/2012, que surge após 90 dias de greve. Essa Lei reajustou o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica até integralizar o percentual de 22,23%, sendo 10% em junho, 12% em agosto e o restante foi concedido em outubro de 2012. As referidas leis (Lei nº 6.215/2012 e Lei nº 6.239/2012) incorporam a gratificação de regência. Em outras palavras, o governo pagou o valor do Piso de forma parcelada ao longo do ano. Embora viesse pagando o valor do Piso, não significa que o Governo acompanhe e respeite a referida Lei.

O próximo item mostra a realidade do vencimento salarial do professor da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, comparando-o com à titulação adquirida após formação profissional.

Vencimento e titulação no magistério piauiense: estímulo à formação?

A seguir, a Tabela 2 apresenta a diferença percentual entre os níveis de formação (titulações), observando como variou o vencimento dos professores da Seduc em termos percentuais em relação à sua formação no período de 1996 a 2016.

Tabela 2 - Diferença percentual entre os níveis de formação - Piauí (1996-2016)

ANO	ENS. MÉDIO	LICENCIATURA	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
1996	-	19,39	10,23	14,69	8,07
1997	-	19,39	10,23	14,69	8,07
1998	-	19,39	10,23	14,69	8,07
1999	-	19,39	10,23	14,69	8,07
2000	-	19,39	10,23	14,69	8,07
2001	-	19,39	10,23	14,69	8,07
2002	-	13,11	7,30	8,59	8,26
2003	-	3,07	8,95	6,90	8,15
2004	-	12,47	8,39	6,85	7,94
2005	-	1,65	4,87	3,90	4,74
2006	-	5,66	3,37	4,12	4,13
2007	-	17,95	16,30	16,82	36,00
2008	-	15,55	16,30	16,82	36,00
2009	-	16,13	18,52	17,19	34,00
2010	-	22,55	14,45	14,45	26,50
2011	-	19,47	12,79	13,02	24,08
2012	-	18,58	11,13	11,46	21,58
2013	-	18,58	11,13	11,46	21,58
2014	-	18,58	11,30	11,46	21,58
2015	-	18,58	11,13	11,46	21,58
2016	-	18,58	11,13	11,46	21,58

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das tabelas de vencimentos dos Professores da Seduc-PI

Considerando o nível de formação do professor, a Tabela 2 mostra como se diferencia o vencimento salarial do professor 40h da Rede Estadual de Ensino do Piauí no período de 1996 a 2016. Esta Tabela 6 revela três grupos de análise a saber: a) 1996 a 2001; b) 2002 a 2011; c) 2012 a 2016.

Ao analisá-la, pode-se constatar que, no primeiro período de 1996 a 2001, os percentuais entre as classes/titulação mantiveram-

se constantes, sendo que o maior percentual foi para quem saía do Nível Médio para Licenciatura (19,39%) e o menor percentual para quem saía do Mestrado para Doutorado (8,07%).

A série histórica revela que embora nos anos de 1996 a 2001 tenha ocorrido congelamento salarial, o percentual pago ao professor foi maior na mudança de classe do professor de nível Médio para nível Superior. Portanto, o professor que saía do nível Médio e obtinha Licenciatura recebia um reajuste de 19,39%. Enquanto o professor que saiu da Graduação para Especialização, elevava seu vencimento em 10,23%; o professor que saiu da Especialização para o Mestrado obtinha um percentual de 14,69% a mais; e por fim, o professor que saía do Mestrado para o Doutorado elevava seu vencimento em 8,07%.

Devido ao longo período de congelamento de 1996 a 2001, “as mobilizações tiveram como uma das conquistas o retorno do valor pago ao segundo turno do professor com jornada de 40h”, isso porque, o professor recebia dois vencimentos, com valores iguais, para cada jornada de trabalho de 20h”, destacam Sales, Cruz e Silva (2014, p. 9). No ano de 2002, a política de reajuste salarial dos docentes sofre mudança. Mudança essa que vai até 2004, quando o segundo turno representou apenas 51% do valor pago ao primeiro turno, esclarecem os autores.

O segundo período, inicia em 2002 (ano que ocorreu último concurso para professor sem formação superior) e termina em 2011. Nesse período, observa-se os menores percentuais entre as formações, caracterizando-se como achatamento na carreira, tendo o ano de 2006 apresentado os menores percentuais entre as classes de formação. Nesse período, ao contrário, observa-se ainda vantagem para quem saía do Mestrado para o Doutorado, especialmente nos anos 2007 e 2008, registrando-se elevação no vencimento de 36% para quem saía do Mestrado para o Doutorado. Diferentemente dos demais professores que apresentaram nesse mesmo período, um percentual com queda abaixo de 18% entre as demais titulações. O menor percentual é registrado no ano de 2005, para o professor que saía do Ensino Médio para Graduação (1,65%). Em 2010, o que se evidencia foi uma tendência a se valorizar mais o professor que saiu do Ensino Médio para Graduação, em 22,55%.

No período de 2012 a 2016, os percentuais entre as classes mantiveram-se constantes, os maiores percentuais entre as classes foram para o professor que saía do Mestrado para Doutorado (21,58%) e para o professor que saía do Nível Médio e obtinha Licenciatura auferia um percentual de crescimento de 18,58%.

Destaque-se que, embora o professor da Rede Estadual de Ensino no Piauí não tivesse tido reajuste salarial, de 1996 a 2001, o estímulo para o professor leigo obter seu curso de Licenciatura foi grande. O estímulo pela formação, em nível superior no período de 1996 a 2001, foi motivado pela exigência da LDB/96, que estabelecia o prazo de até o fim da década da educação³ para que o professor tivesse tal formação. No período em questão, a Seduc fez parceria através de convênios com a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) para graduar seus professores que apenas possuíam nível Médio, cujos recursos advinham do Fundef.

Em 2004, uma ação de integralização forçou o Governo a fazer acordo, embora que de forma gradativa, atingindo 74% da integralização do vencimento básico e somente em 2006 completa 100% em relação ao segundo turno.

Destaque-se que, em 2006, foi o ano da aprovação da Lei Complementar nº 21, de julho de 2006, que revoga o Estatuto do Magistério de 1988, cujos reflexos só foram percebidos no ano seguinte (2007). Vale lembrar que, em 2007, a Progressão funcional dos professores foi incorporada ao Vencimento Salarial, para elevar o valor do vencimento dos professores.

Ademais, a Lei 11.738/08 (Lei do Piso) ficou sem aplicabilidade legal nos estados e municípios, aguardando a decisão judicial, de 2008 a 2010. Segundo Sales, Cruz e Silva (2014, p. 9), “a pressão por reajuste foi motivada pela Lei do Piso e da forte demanda sindical por meio de paralisação e uma greve de 22 dias”, esses fatores forçam o governo piauiense “a elevar o vencimento salarial do professor 40h com Magistério no início de carreira de R\$780,00 (2007) para R\$ 840,00 (2008) com vistas a se aproximar do valor estabelecido pela

³ Foi instituída através das disposições transitórias do art. 87 da LDB/96, a iniciar-se da publicação desta Lei, no prazo de um ano, determinando que a União encaminhasse, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes.

Lei do Piso”. Valor este definido em R\$ 950,00 para os anos 2008 e 2009.

Em 2009, o Governo Wellington Dias reajustou o vencimento do professor para R\$930,00, ficando R\$20,00 abaixo do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. A pressão continuou em 2010 para que a Lei fosse cumprida, levando o Governo piauiense a aprovar em 23 de março de 2010, a Lei Complementar nº 152 que regulamentou o piso salarial estadual para os profissionais do magistério público da educação básica e estabeleceu o seguinte valor em seu Art. 2º:

O piso salarial profissional estadual para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 1.024,68 (um mil e vinte e quatro reais e sessenta e oito centavos) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, conforme previsto no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (PIAUÍ, 2010, p.1).

A LC/2010 determina o Piso salarial do professor e o torna compatível ao Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Vale ressaltar que, em 2011, a partir de 27 de abril, a Lei do Piso passou a ser aplicável após o Supremo Tribunal Federal (STF) ter julgado a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN nº. 4167).

À guisa de conclusões

Fica evidente, ao longo da série histórica analisada, que os professores tiveram seus vencimentos salariais visivelmente achatados no período de 2003 a 2006, sendo que em 2005 o achatamento atingiu seu valor mais crítico, pois, praticamente não havia diferenciação nos vencimentos entre as classes de formação.

Em relação ao efeito da Lei do Piso no período (2012 a 2016)⁴, destaca-se a existência de uma data base para os reajustes (em

⁴ A Lei do Piso (n. 11.738) foi promulgada em 16 de junho de 2008, no entanto, em função de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, apresentada por quatro unidades da Federação (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Ceará), os seus efeitos práticos só foram observados a partir de 2012.

janeiro), bem como o fato de, até o último ano da série histórica (2016), o Governo ter repassado o reajuste integral como estabelece a Lei, embora conseguido através de muita mobilização sindical, pois o Governo todo ano apresenta a proposta de dividir o reajuste em 6 (seis) parcelas, tendo como resultado greves todo início de ano.

Portanto, a relação entre o vencimento salarial e a formação dos professores, no geral, apresenta uma boa diferenciação percentual, revelando hierarquia entre as classes de formação, especialmente nos últimos 5 anos da série histórica (2012 a 2016). Nesse período, verifica-se vantagens percentuais constantes no vencimento do professor que mudava de classe formação: nível médio, graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Como efeito positivo da Lei do Piso na Rede Pública Estadual, pode-se destacar a existência de uma data base para os reajustes (em janeiro) e o fato de até agora o Governo ter repassado o reajuste integral como estabelece a Lei, embora conseguido através de muita mobilização sindical, pois o Governo todo ano apresenta a proposta de dividir o reajuste em 6 (seis) parcelas, tendo como resultado greves todo início de ano.

Referências

SALES, Carlos Sales; CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA Magna Jovita. Remuneração dos docentes da rede estadual de educação do Piauí. **Fineduca**. Porto Alegre, v.4, n.4, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/fineduca>>. Acesso em 24 out. 2016.

SOARES, Marina Gleika Felipe. **Remuneração e Carreira dos Profissionais da Educação Básica**: o impacto da Lei do Piso na Rede Estadual do Piauí no período de 2008 a 2014. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2016.

PIAUI. **Lei nº 4.212, de 5 de julho de 1988**. Dispõe sobre o estatuto do magistério público de 1º e 2º graus do Estado do Piauí e dá outras providências. Teresina, 1988. Disponível em: <<http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/ato/12635>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. **Lei Complementar nº 71, de 26 de julho de 2006.** Dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos carreira e vencimento dos trabalhadores em educação básica do Estado do Piauí e dá outras providências. Teresina, 2006. Disponível em: <<http://legislacao.pi.gov.br/scan/pages/jsp/scan/consultaDeAtoNormativo.jsp?idAtoNormativo=1294>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. **Lei Complementar nº 152, de 23 de março de 2010.** Dispõe sobre o piso salarial profissional estadual para o os profissionais do magistério público da educação básica. Teresina, 2010. Disponível em: <<http://legislacao.pi.gov.br/scan/pages/jsp/scan/consultaDeAtoNormativo.jsp?idAtoNormativo=11429>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. **Lei nº 6.215, de 01 de junho de 2012.** Dispõe sobre o reajuste do vencimento dos profissionais do magistério público da educação básica, para atender ao piso nacional. Disponível em: http://www.seadprev.pi.gov.br/download/201312/SEAD30_7061e8719f.pdf, Acesso em: 28 fev. 2016.

SOBRE OS AUTORES

Adriana de Sousa Lima

Doutoranda em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFPI). Especialista em Gestão Ambiental. Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí. Atua com Formação de Professores, no Centro de Formação Antonino Freire (IEAF/SEDUC-PI). Tem experiência na área de Botânica e Ecologia, Meio Ambiente, Metodologia do Ensino de Ciências e Estágio Supervisionado.

Ana Débora Pereira dos Santos

Possui graduação em Pedagogia, Pós-Graduação em Alfabetização, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Telemática na Educação, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Assessora Técnico-Pedagógica da URE - Unidade Regional de Educação de Caxias, onde coordena a Educação de Jovens e Adultos. Tem experiência na área de alfabetização, ensino e formação de professores. Atuando principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

Antônio Luiz Alencar Miranda

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Professor e Pesquisador da Universidade Estadual do Maranhão UEMA/CESC e FAPEMA. Assessor Técnico-Pedagógico

da Unidade Regional de Educação – URE/Caxias. Tem experiência na área de Linguística, Língua Portuguesa e Educação, nos seguintes temas: atitudes, crenças, variação, mudança, discurso, gênero, raça, leitura, EJA, ensino e formação de professor.

Cristiane de Sousa Moura Teixeira

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1999), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2009) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014). Atualmente é professora programa de pós-graduação educação da Universidade Federal do Piauí e professora Adjunta I da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade profissional, supervisão escolar, concepção psicossocial de identidade, coordenação pedagógica e formação contínua.

Elayna Maria Santos Sousa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2017). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em pesquisa educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: necessidades formativas de professores, formação de professores, práticas pedagógicas e constituição humana com base na Psicologia Sócio- Histórica e no Materialismo Histórico e Dialético.

Elenice Maria Nery

Mestre em Letras / Estudos Literários (UFPI). Especialista em Estudos Literários (UESPI). Graduada em Letras-Português (UFPI). Atualmente é professora formadora no Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica Antonino Freire. Coordena o projeto de Formação no “Chão da escola”. Tem experiência com formação continuada em Educação de Jovens e Adultos. Tem experiência com ensino superior. Tem capítulos publicados em livros na área de Literatura. É organizadora do livro **Entre negros e brancos, o que ficou?** Diásporas, identidades e representações em literaturas africanas e afrodescendentes nas Américas (Paco Editorial, 2015), do qual participa também com artigo. Tem conto publicado no livro **Amores em metamorfose** (organizado por Livros Nacionais, 2017).

Eliana da Sousa Alencar Marques

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Professora adjunta do Curso de Pedagogia no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino na Universidade Federal do Piauí. É vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Desenvolve estudos e pesquisas em educação a partir do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica envolvendo as seguintes temáticas: prática educativa e transformação social, formação de professores, trabalho docente e subjetividade; atividade de ensino e aprendizagem.

Eliana Freire do Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Direito Público pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina-CEUT, Processo Civil pela Universidade Cândido Mendes e Docência Superior pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina-CEUT, além de outros cursos de capacitação e formação continuada na área do Direito, da Docência e desenvolvimento pessoal e profissional. Bacharel em Direito pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina, que a partir de dezembro de 2015 passou a ser Faculdade Estácio de Teresina. Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação - ISEPRO. Practitioner em PNL pelo Instituto Nacional de Neurolinguística - INAP. Grafóloga pelo Instituto de Excelência Humana - INEXH. Docente nos cursos de graduação e pós-graduação em instituições de ensino superior no Piauí, Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade, Apoio Psicopedagógico e Inclusão, além da Coordenadoria dos Trabalhos de Conclusão do Curso de Direito da Faculdade Estácio de Teresina. Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Direito e do Comitê Institucional de Iniciação Científica da Faculdade Estácio de Teresina. Membro integrante do NUPEDD (Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia) da UFPI (Universidade Federal do Piauí). Autora de livros e artigos científicos na área de Educação, Educação Jurídica e Direito. Editora da Revista Interdisciplinar e Revista Ciência e Saúde.

Evana Mairy Pereira de Araújo

Mestre em Letras / Estudos linguísticos (UFPI, 2008), com ênfase nos temas: linguagens, análise do discurso, leitura, produção e análise de gêneros textuais, metodologia para o ensino de Língua Portuguesa. Especialista em Língua Portuguesa (UFPI, 1999), Graduada em Letras (UESPI, 1996). Coordenou o programa de Especialização em Educação do Campo integrado ao Projovem Campo Saberes da Terra (2011 a 2014), na modalidade da pedagogia de alternância em Educação de Jovens e Adultos (ISEAF/SEDUC/MEC). Atuou como coordenadora de Tutoria da Especialização Alfabetização e Letramento na modalidade à distância pelo CEAD/UFPI (2015 a 2016). Professora Bolsita do Centro de Educação - UFPI, Curso de Letras- Português. Professora-formadora no Centro de Formação Antonino Freire SEDUC/PI, ministra formação sobre o tema Linguagens e códigos da Língua Portuguesa na Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. Autora de artigos publicados em livros. Organizadora de livros, entre eles, Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas (EDUFPI, 2017).

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Adjunta de Filosofia da Educação na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Centro de Ciências da Educação / Departamento de Fundamentos da Educação Principais áreas de atuação e pesquisa: Formação de Professores, Prática Pedagógica, Filosofia da Educação e Infância, Educação e Filosofia, com ênfase nos estudos de Foucault e Deleuze.

E-mail: fabmota13@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0208919237949818>

Francisca Eudeilane da Silva Pereira

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Especialista em Gestão e Supervisão Pedagógica com Docência no Ensino Superior pela Universidade Vale Acaraú - UVA. Atualmente Superintendente Adjunta de Gestão Escolar - Zona Sul - da Secretaria Municipal de

Educação de Teresina - PI (SEMEC) e Professora e Membro do Núcleo de Avaliação da Faculdade de Ciência e Tecnologia do Maranhão (FACEMA).

Francisco Antonio Machado Araujo

Doutorando em Educação - UFPI, Licenciado em História - UESPI, Graduado em Pedagogia - ISEPRO, Especialista em História das Culturas Afro-Brasileiras - FTC, Mestre em Educação - UFPI, Professor de História e Disciplinas Pedagógicas, Pesquisador do Núcleo Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH), Editor e Assessor de Publicações Acadêmicas - Mediação Acadêmica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7901115696539402>
Email: chiquinhophb@gmail.com

Isabel Cristina da Silva Fontineles

Doutora em Educação - UFPI/PPGED Licenciada e Graduada em Pedagogia - UFPI Especialista em Didática do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar - UESPI Pesquisadora do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais (NEEPE) da UESPI Campus Clóvis Moura. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação - NUPPEGE. Mestre em Educação - UFPI Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI
<http://lattes.cnpq.br/5080403591814680>

Josiane Sousa Costa de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia/Magistério pela Universidade Federal do Piauí, especialização em Supervisão Escolar e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Piauí e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí . Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA, atuando nas disciplinas pedagógicas na área da Educação. Possui experiência na educação básica e superior. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formar. Estuda e investiga principalmente os temas a seguir: significados e sentidos de docência, formação de professores, necessidades formativas, prática pedagógica e prática docente produzidas no contexto dos

IF's. Desenvolve estudos e pesquisas com base nos princípios do Materialismo Histórico Dialético e na Pesquisa Colaborativa.

Luís Carlos Sales

Doutor em Educação – UFRN, Mestre em Educação - UFPI, Professor do PPGED/UFPI e do Departamento de Fundamentos em Educação/CCE /UFPI. Vice-Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação – NUPPEGE Diretor do Centro de Ciências da Educação (CCE).

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=k470007825> Teresina- Piauí-Brasil.

Marcia Raika e Silva Lima

Doutora em Educação/UFPI (2016), Mestrado em Educação/UFPI (2010), Especialista em Supervisão Escolar/UFPI, em Gestão Educacional/ UNICESP e em Língua Brasileira de Sinais, possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia/UFPI. Atualmente trabalha na UEMA/ Centro de Ensino Superior de Caxias. Foi Gerente de Educação Especial do Estado do Piauí (2011-2014), trabalhou no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (2007-2008), professora substituta da UEMA -Timon-MA (2011-2012) e como professora convidada da Faculdade Santo Agostinha, Faculdade Múltipla, ISEPRO e FAPI. Tem experiência na área de Educação, trabalhando com as diferentes disciplinas do campo da Pedagogia, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva e LIBRAS.

Maria José de Oliveira

Pós-graduanda em Especialização em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pós-graduanda em Especialização em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí- IFPI, 2017. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI. Bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) pela UESPI com atuação do projeto na escola municipal Adauto Coelho de Rezende nos anos de 2014 e 2015. Voluntária PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica 2014-2015). Professora Substituta no ensino

fundamental da rede Estadual 2013. Professora Substituta na Ed. Infantil na rede Municipal de Piripiri- 2015. Professora Substituta na Ed. Infantil na rede Municipal de Piripiri- 2016. Atualmente atua na Associação de Pais e Amigos do Excepcional - Frei Frederico Zilnner (APAE/ PIRIPIRI) como professora Substituta no AEE (Atendimento Educacional Especializado) turno matutino e Professora Substituta na Ed. Fundamental na rede Municipal de Piripiri-turno vespertino.

Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI (1990), Especialista em Avaliação Educacional UFPI (2002), Graduação em Licenciatura em Geografia pela UFPI (2010), Mestrado em Educação com linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (PPGed/UFPI) no ano de 2015. É membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Práticas Pedagógicas e Curriculares de Profissionais da Educação (NIPPC/UFPI) e professora formadora no Projeto de Extensão da Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social pelo Comitê Gestor de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (COMFOR/UFPI). Atualmente, pertence o quadro efetivo de professor do ensino superior, com Dedicção Exclusiva no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Ciências da Educação da UFPI. Doutoranda na área da Educação, na linha de Avaliação da Aprendizagem.

Mary Gracy e Silva Lima

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Mestre em Educação e Graduada Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialização em Psicopedagogia pela UFRJ. Professora efetiva Adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e da Universidade Estadual do Maranhão (CESTI-UEMA). Vice coordenadora do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais (NEEPE - UESPI) e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação (GRUPIE- CESTI-UEMA).

Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre em Educação: Filosofia e História da Educação da PUC/SP. Professora do PPGed Educação: Currículo da PUC/SP.

Rosimeyre Vieira da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professora do Instituto Federal de Educação do Piauí (IFPI), atuando com as Disciplinas Pedagógicas nos cursos de Licenciaturas. Atualmente é Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/UFPI. Integra o Núcleo de Pesquisa, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissionalização Docente em Pedagogia/NUPPEd. Tem experiência na área de educação, com ênfase na formação de professores, atuando principalmente nos seguintes campos: Formação de Professores, Práticas Docentes, Currículo, Alfabetização.

Shirlane Maria Batista da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Pedagógico Latino Americano – IPLAC e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Pós Graduação em Informática na Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora e Pesquisadora da Universidade Estadual do Maranhão UEMA/CESC e FAPEMA. Assessora Técnico-Pedagógica da Unidade Regional de Educação – URE/Caxias. Tem experiência na área de Educação, nos seguintes temas: estágio supervisionado, currículo, ensino e formação de professor.

Shyrmênia Alexandre Mendes

Possui graduação em Administração, Pós-Graduação em Diversidade Cultural na Educação pelo Instituto Federal do Maranhão. Assessora Técnico-Pedagógica da URE - Unidade Regional de Educação de Caxias, onde coordena a Educação de Jovens e Adultos. Tem experiência na área de Gestão de Pessoas, Relações Interpessoais e Educação. Atuando principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

Ebook disponível em:
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>

As pesquisas aqui relatadas evidenciam a existência das múltiplas possibilidades de realizar investigação no campo educacional, uma vez que consideramos que a educação assim como a realidade social é múltipla, complexa e contraditória, daí a necessidade de evidenciar tal realidade considerando diferentes objetos de investigação, perspectivas teóricas e procedimentos de construção e análise de dados. Portanto, esta obra tem por objetivo primordial narrar e expressar a produção do conhecimento científico educacional, contribuindo assim para o desenvolvimento de ações que visem intervir e transformar a realidade. Nessa direção, apresentamos treze textos em forma de relatos de pesquisas que além da diversidade, se destacam pela riqueza teórica e rigor metodológico, elementos necessários à obra científica.

ISBN 978-85-509-0264-7



9 788550 902647