

Adélia Meireles de Deus  
Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves  
Sueli Maria de Sousa Pires  
Organizadoras


# DIÁLOGOS EM PESQUISA:

contribuições ao processo educativo

Autores:

Adélia Meireles de Deus  
Bárbara Maria Macêdo Mendes  
Cleidiane de Carvalho Pereira  
Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves  
Eliana de Sousa Alencar Marques  
José Ferreira da Silva Junior  
Kelsen Arcângelo F. e Silva  
Leyllane Dharc Chaves Carvalho dos Santos  
Luis Carlos Sales  
Maria do Carmo Meireles de Deus  
Maria Vilani Cosme de Carvalho  
Shirlane Maria Batista da Silva  
Sueli Maria de Sousa Pires





***DIÁLOGOS EM PESQUISA:  
contribuições ao  
processo educativo***



Adélia Meireles de Deus  
Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves  
Sueli Maria de Sousa Pires  
Organizadoras

***DIÁLOGOS EM PESQUISA:  
contribuições ao  
processo educativo***

2016

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

### Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

### Vice-Reitora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadir do Nascimento Nogueira

### Superintendente de Comunicação

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jacqueline Lima Dourado

---

DÍALOGOS EM PESQUISA: contribuições ao processo educativo

© Adélia Meireles de Deus | Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves  
Sueli Maria de Sousa Pires

1ª edição: 2016

---

### Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

### Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

### Diagramação

Wellington Silva

### Capa

Mediação Acadêmica

### EDUFPI – Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Prof<sup>a</sup>. Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

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

D536	Diálogos em pesquisa: contribuições ao processo educativo / Adélia Meireles de Deus, Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves, Sueli Maria de Sousa Pires, organizadoras. – Teresina: EDUFPI, 2016.
------	--

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0092-6

1. Educação 2. Formação Continuada. 3. Prática Docente. I. Deus, Adélia Meireles de Deus II. Gonçalves, Edilma Mendes Rodrigues. III. Pires, Sueli Maria de Sousa. IV. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:  
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

- APRESENTAÇÃO** 07
- FORMAÇÃO CONTINUADA:** 15  
entre realidade e possibilidade  
*Adélia Meireles de Deus*  
*Bárbara Maria Macêdo Mendes*  
*Maria do Carmo Meireles de Deus*
- O ENSINO PRIMÁRIO NOTURNO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS PIAUIENSES (1871-1933)** 43  
*Cleidiane de Carvalho Pereira*  
*Antônio de Pádua Carvalho Lopes*
- SABERES MOBILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA/PI: relatos docentes** 79  
*Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves*  
*Bárbara Maria Macêdo Mendes*
- ASPECTOS RELACIONADOS AO TRABALHO DO PROFESSOR QUE INTERFEREM NA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR** 109  
*José Ferreira da Silva Junior*  
*Luis Carlos Sales*
- FORMAÇÃO DO PROFESSOR BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS DOCENTES E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE** 137  
*Kelsen Arcângelo F. e Silva*  
*Bárbara Maria Macêdo Mendes*

**“O ESPLendor DAS PASSARELAS E O MUNDO DOS EXCLUÍDOS”: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL JUVENIL DESENVOLVIDA PELA CASA DE ZABELÊ EM TERESINA-PI** **163**  
*Leyllane Dharc Chaves Carvalho dos Santos*  
*Francis Musa Boakari*

**OS SABERES CONSTRUÍDOS NA SALA DE AULA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO:** **191**  
narrativas de professoras em formação  
*Shirlane Maria Batista da Silva*  
*Bárbara Maria Macêdo Mendes*

**PALAVRAS DESENHANDO SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE PROFESSORES SOBRE O APRENDER A ENSINAR** **221**  
*Sueli Maria de Sousa Pires*  
*Maria Vilani Cosme de Carvalho*  
*Eliana de Sousa Alencar Marques*

**SOBRE OS AUTORES** **253**



## APRESENTAÇÃO

Ser professor implica, a exemplo do que sugere Freire (1999), ter consciência do inacabamento. Implica, igualmente, no reconhecimento de que a professoralidade exige investimentos contínuos na formação profissional para atendimento às demandas de uma profissão que se efetiva em uma sociedade dinâmica, complexa e desigual. Ao nos referirmos à necessidade de formação permanente dos professores, lembramos que essa formação nem sempre é desejada ou buscada pelos professores, tendo em vista que os modos como tem sido ofertada, muitas vezes, orientam-se pelos princípios da racionalidade técnica, cuja preocupação básica é treinar os professores o saber fazer, em detrimento das demais dimensões do trabalho docente.

A partir dessa lógica tecnicista como fundamento da formação não podemos estranhar os indícios que apontam o desinteresse e as resistências dos profissionais da educação diante dos processos formativos. Esse desinteresse e as resistências não ocorrem gratuitamente, mas resultam de iniciativas de formação que são ofertadas aos professores, na

modalidade de treinamento, planejadas por especialistas que pouco conhecem sobre o cotidiano das escolas e das salas de aula. Esse tipo de formação distancia-se, portanto, das necessidades formativas dos professores e da complexidade do ensinar/aprender e é vivenciado por esses profissionais como uma obrigação burocrática da qual não podem furtar-se, sob pena de sofrerem sanções.

A esse respeito, reconhecemos que uma formação em sintonia com a racionalidade técnica parece não se respaldar no diagnóstico das necessidades formativas dos professores e, tampouco, parece ter interesse em formar profissionais para que transformem a realidade de suas práticas. Diante dessa realidade nos perguntamos: Quais os reais objetivos da formação continuada que tem sido ofertada aos professores? No tocante às intencionalidades dos processos formativos, as pesquisas que temos orientado, abordando essa temática, nos indicam que as iniciativas institucionais no contexto da formação de professores têm como principal objetivo a regulação da prática docente e, por essa razão, oferecem aos professores modelos a serem seguidos, valorizando o saber fazer (conhecimento técnico), esquecendo que a profissão docente possui uma base plural de conhecimentos.

Entendemos que a formação de professores tem sido bastante discutida em produções científicas e em diferentes eventos acadêmicos. Em muitas discussões sobre o tema surgem indagações acerca dos resultados dos processos formativos, bem como há referências tanto a respeito de fragilidades na formação inicial de professores, quanto sobre os desafios da formação continuada para atender às demandas da prática docente.

Em relação à formação de professores, Nóvoa (2009, p. 17) refere-se ao alargamento dos discursos sobre o tema, acrescentando que: “O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”. Concordamos com o autor, pois temos observado que o discurso acadêmico sobre formação de professores tem incorporado ideias sobre professor reflexivo, sobre colaboração e sobre desenvolvimento profissional, entre outros temas, mas parece não ter sido possível materializar esses temas no desenvolvimento dos currículos de formação, embora figurem como princípios formativos.

O pensamento do autor nos alerta para a necessidade de revisitação dos processos formativos dos professores, para o compromisso com o trabalho coletivo, para atendimento às necessidades de aprendizagens dos estudantes e para a assunção de um compromisso com a mudança. Os aspectos mencionados nos mostram que é necessário mais que um discurso progressista para a consolidação da formação e das práticas docentes. É preciso unicidade entre o dizer e o fazer, é preciso ter desejo de aprender no percurso da profissão e, de modo especial, é preciso abertura para o compartilhamento de experiências e de conhecimentos, para as parcerias na formação de professores. O desejo de aprender e a abertura para as parcerias resultaram na produção dessa coletânea, cujos escritos abordam temáticas relativas à formação de professores, ao ensino, aos saberes docentes, ao trabalho de professores do ensino superior, à educação profissional.

Os textos que compõem a coletânea resultam de pesquisas científicas e evidenciam diferentes leituras sobre os fenômenos estudados, explicitando as marcas de cada autor (de suas teorias, de suas crenças, entre outros aspectos) nos escritos produzidos. A diversidade das temáticas abordadas permite ao leitor, a partir de suas leituras, o entendimento sobre a complexidade e sobre os desafios de se fazer pesquisa científica. A coletânea reúne oito textos que dão visibilidade a temáticas instigantes e complexas.

No artigo intitulado: Formação continuada: entre realidade e possibilidade, Adélia Meireles de Deus, Bárbara Maria Macêdo Mendes e Maria do Carmo Meireles de Deus analisam os processos formativos de professores, com destaque para a formação continuada, compreendida como *locus* de construção/reconstrução de conhecimento. Destacam que essa formação carece de sintonia com as necessidades formativas dos professores e com as demandas de suas práticas.

Cleidiane de Carvalho Pereira, Antônio de Pádua Carvalho Lopes autores do artigo: O ensino primário noturno nas reformas educacionais piauienses (1871-1933), apresenta reflexões a respeito do ensino primário noturno, a partir da análise de reformas educacionais piauienses. O texto tem como suporte discursos dos legisladores e mensagens governamentais, para elucidar os sentidos das reformas no torno do ensino noturno piauiense.

A mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica da educação infantil, artigo de autoria de Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves e de Bárbara Maria Macêdo Mendes, enfatiza as peculiaridades da prática pedagógica na educação infantil, destacando que essa prática exige a mobilização de

diferentes saberes. As autoras compreendem que, a partir da reflexão, a prática possibilita a produção de saberes docentes.

No artigo denominado: Aspectos relacionados ao trabalho do professor que interferem na qualidade do ensino superior, José Ferreira da Silva Júnior e Luis Carlos Sales. Os autores discorrem sobre diferentes aspectos que colaboram para a qualidade do trabalho docente. O artigo resulta de uma dissertação de mestrado, intitulada: “Representações sociais da qualidade do trabalho docente no ensino superior, partilhadas por alunos de graduação da Universidade Federal do Piauí”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação, na Universidade Federal do Piauí.

O artigo que tem como título: Formação do professor bacharel em Administração para a docência no ensino superior: práticas docentes e a constituição da professoralidade, produzido por Kelsen Arcângelo Ferreira e Silva e Bárbara Maria Macêdo Mendes, analisa as relações entre a formação, a prática docente e a constituição da professoralidade. O estudo tem como interlocutores docentes do ensino superior, que atuam no curso Administração. Revela que na vivência da prática profissional, os professores produzem modos de ser e de ensinar, constituindo, assim, a professoralidade.

O esplendor das passarelas e o mundo dos excluídos: análise da educação profissional juvenil desenvolvida pela casa de Zabelê em Teresina/PI é um artigo de autoria de Leyllane Dharc Chaves Carvalho dos Santos. Esse artigo, resultante de pesquisa em andamento sobre a metodologia de educação profissional juvenil (em moda e serigrafia), analisa políticas públicas de educação profissional, transcendendo o viés mercadológico.

Shirlane Maria Batista da Silva e Bárbara Maria Macêdo Mendes no artigo nomeado: Os saberes construídos na sala de aula durante o estágio supervisionado: narrativas de professoras em formação ressaltam o estágio supervisionado como importante componente formativo e *locus* de produção de saberes e de fazeres docentes. Compreendem o estágio supervisionado como etapa fundamental no processo de formação de professores, considerando que propicia aos futuros professores conhecimentos sobre a escola e sobre o ensinar/aprender.

Palavras desenhando significados e sentidos de professores sobre o aprender a ensinar, escrito por Sueli Maria de Sousa Pires, Vilani Cosme de Carvalho e Eliana de Sousa Alencar Marques é um texto inspirado em uma pesquisa sobre a formação e a prática de professores. A análise das temáticas estudadas tem como base a Psicologia Sócio histórica. O estudo conclui que os significados e sentidos constituídos por professores sobre o aprender a ensinar são constituídos na formação profissional, na e com a atividade docente.

Os textos reunidos na coletânea *Diálogos em pesquisa: contribuições ao processo educativo* cumprem uma função social: difundir conhecimentos e objetivam oferecer subsídios para análise crítica de diferentes temáticas referentes ao ensino, à prática docente e à formação de professores, em suas diferentes nuances. A proposta da coletânea tem a singularidade de socializar estudos de pesquisadores que contemplam diferentes objetos de estudos, analisados a partir de diferentes modos de ver a realidade. A leitura da coletânea, portanto, pode inspirar novos estudos, suscitar questionamentos e nos desafiar a pensarmos as nossas ações na perspectiva do trabalho coletivo e da colaboração.

## Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro. Lisboa: Educa, 2009.

Antônia Edna Brito





# FORMAÇÃO CONTINUADA: entre realidade e possibilidade

*Adélia Meireles de Deus  
Bárbara Maria Macêdo Mendes  
Maria do Carmo Meireles de Deus*

## **Notas Introdutórias**

As reflexões sobre os fatores que potencializam a formação docente voltam-se à necessidade de avançar para além dos programas de ensino, estruturados e trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontradas nas escolas brasileiras. Diante do cenário da educação na contemporaneidade, a formação continuada tem sido apontada como um dos principais elementos, no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos.

A educação para o século XXI requer uma formação continuada que se defina como um percurso formativo orien-

tado para a transformação dos sujeitos envolvidos num movimento de construir e reconstruir experiências, refletir criticamente sobre preceitos formativos e produzir espaço para uma compreensão da sua própria prática pedagógica.

Giovanni (2003) compreende a formação continuada como um processo formativo que possibilita ao professor a busca da autonomia, da construção da atitude reflexiva, perspectivando a este a análise dos propósitos que fundamentam suas ações, num movimento dinâmico de revisitação da prática pedagógica e de formulação de esquemas teóricos e práticos. Desse modo, se configura em um paradigma que possibilite uma formação como processo de ressignificação da cultura profissional e pessoal, valorizando práticas docentes participativas reflexivas e, sobretudo, críticas.

Na expressão de Lima (2005, p. 131) a formação continuada deve se apresentar como uma “[...] prática reflexiva dinamizada pela *práxis*, como um movimento metodológico e como uma política de desenvolvimento profissional de professores.” Ainda, segundo Lima (2005), esse processo formativo requer um movimento dialético, de produção permanente do conhecimento, do novo, a partir da ultrapassagem do já conhecido.

Nóvoa (1995), assevera que esse processo não se constitui por um amontoado de cursos, conhecimento ou técnicas, mas por uma atividade crítico-reflexiva, que permita ao professor um desenvolvimento crítico e criativo sobre seus percursos e projetos, num movimento de construção e reconstrução de uma identidade pessoal e profissional.

Ao trazer essa significação para a formação continua-

da, podemos perceber que esse percurso não se conclui, mas sim, a cada momento apresenta possibilidades para novos momentos de formação, configurando um caráter de recomeço da realidade pessoal e profissional, constituindo-se a prática pedagógica, então, a mediadora da produção do conhecimento baseado na trajetória de vida do professor e em sua identidade.

No entendimento de Destro (1995), a formação continuada deve ser um processo “[...] para designar um novo desafio aos pensadores e trabalhadores da educação que não querem que ela se torne um simples treinamento [...]”, mas, sobretudo, uma prática transformadora representada pela teoria e pela ação, “[...] formando uma proposta pedagógica que não concebe as pessoas como “destinatários”, mas como sujeitos da própria atividade política” (DESTRO, 1995, p. 26). Então, um percurso formativo que provoca, no professor, a vontade de transformar as práticas recorrentes em emancipatórias.

Na verdade, a racionalidade do processo formativo da contemporaneidade orienta que a formação de professores conceba um percurso formativo que fundamente e potencialize “[...] uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudanças no contexto onde se dá a educação” (IMBERNÓN, 2009, p. 53). Para tanto, acreditamos ser necessário dar voz aos atores da ação - os professores - responsabilizando-os por sua própria formação, igualmente, pelo desenvolvimento na instituição educativa de projetos de mudanças, emancipação e transformação.

Essa compreensão aponta para o fato de considerar o

professor a partir do contexto do fazer docente, enquanto sujeito que reflete *na e sobre* a prática, o que aponta para um redimensionamento dessa ação, inclusive o professor assumindo-se como produtor do seu desenvolvimento pessoal, profissional e da organização escolar. Desse modo, “[...] faz-se necessária uma teoria crítica que permitiria aos professores ver mais longe em relação à sua situação, teoria essa que parte do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos” (LIBÂNEO, 2005, p.67).

É desse cenário que trata este texto, que apresenta diversos encaminhamentos e exigências da contemporaneidade em relação à formação continuada. As discussões discorrem sobre a necessidade de revisão dos processos formativos, no sentido de melhor explorar as potencialidades da formação continuada, num movimento de propiciar ao professor se colocar como agente e sujeito de sua prática e da construção e reconstrução de seu conhecimento, em um movimento dialético - prática/teoria.

## **Urgência da formação continuada em superar a racionalidade técnica**

A mudança da visão dos processos formativos propostos na formação de professores tem sido defendida por vários teóricos; Behrens (2009), Pimenta (2005), Giroux (1997), Formosinho (1991), Libâneo (2005), dentre outros. Neste sentido, Behrens (2009) assevera que a formação de professores está substancialmente marcado por pressuposto do paradigma conservador, que sofre forte influência do pensamento newtoniano-cartesiano; isto é, caracteriza-se em

um ensino fragmentado e conservador, que tem como eixo central a reprodução do conhecimento.

O trabalho docente apresenta-se, nesse sentido, extremamente técnico sendo o professor apenas um transmissor de um conhecimento que já vem pronto e acabado para ser assimilado pelo aluno. Desse modo, compreendemos que não possibilita ao professor desenvolver a habilidade de exercer uma consciência em matéria educacional, tanto dentro quanto fora da vida escolar. Igualmente, não propicia adquirir a capacidade, a faculdade de autogerenciamento que lhes permitisse apreender com a própria prática pedagógica ao longo da sua trajetória profissional e pessoal.

Dessa forma, percebe-se que o enfoque desse percurso formativo apresenta uma configuração que considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos. Então, objetiva desenvolver atitudes de obediência, de passividade e de subordinação nos sujeitos envolvidos nesse processo, bem como assimilar atividades, com base em simples práticas de atividades pré-estabelecidas, que muitas vezes têm pouco a ver com a realidade desses professores.

Não por acaso, a formação continuada, nessa assertiva, não faculta ao docente as condições de observar, questionar, compreender, refletir e criticar acerca do processo educativo e acerca da realidade social. Igualmente, não entende os professores como atores, autores que possuem, articulam, constroem, reconstroem saberes especializados nas experiências cotidianas da docência.

É compreensível, desse modo, o entendimento de que a formação continuada não possibilita que cada situação

educativa seja única e mostre modificações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica, e no caráter de sua intencionalidade. Igualmente, apresenta-se como possibilidade de uma ação que produz novos sentidos para a prática pedagógica, assim, permitindo uma reflexão crítica, explicitação das intencionalidades, abertura para novas interpretações, proporcionando ao professor, enquanto sujeito histórico, acessar os caminhos de sua autonomia. Veiga e Viana (2014, p. 17 grifo das autoras) complementam que:

[...] a formação de professores se resumiu à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpagos de professores por meio do treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnica-instrumental de um *que fazer* acrítico e alienado. Desse ponto de vista, a formação fortalece as relações individualistas, competitivas, não dialógicas, e o compromisso do professor não vai além da simples reprodução das informações existentes.

A partir dessa análise, depreende-se que a formação continuada não pode ser considerada um percurso formativo que se restringe apenas a ações de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, mas um processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, de valorização da reflexão e da coletividade. Portanto, a formação continuada deve oportunizar espaços formativos para a análise dos conflitos, obstáculos individuais ou coletivos que os professores vivenciam na sua prática pedagógica, na perspectiva de formularem projetos que os ajudem a encontrar a solução à situação

problemática do seu cotidiano escolar. Com essa visão Garcia (1999, p. 26) corrobora:

[...] a formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, [...] estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em serviço- se implicam individualmente ou em equipe, experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino [...].

Com base em tais reflexões, acreditamos ser necessária, aos esquemas de formação continuada, a conscientização de que as necessidades, os desafios, as descobertas, as buscas dos professores não são os mesmos nos diferentes momentos de seu exercício profissional. Na realidade, não existe um único modelo de percurso formativo que seja eficaz e empregável em todas as escolas. Destarte, as escolas e os professores devem apreciar suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para determinar qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais favorável. Conforme Ferreira (2014, p. 45) aponta, a formação continuada pode ser realizada por um novo formato:

[...] que busca caracterizar a formação baseada no professor como sujeito da sua própria práxis. [...] preconiza: a interação entre os pares, a coletividade, a reflexão de sua própria prática, a socialização do conhecimento e a imersão na realidade do dia a dia do professor nos seus diferentes níveis e contextos de ensino.

Isto está a nos indicar que uma abordagem tecnicista da formação continuada tem uma utilidade muito limitada para a prática pedagógica, enquanto ação social, clamada a enfrentar incerteza, instabilidades, singularidade e conflitos de valores. Como refere Giesta (2001), o reconhecimento do professor sobre o conhecimento que usa para enfrentar “[...] as situações inéditas a cada dia vai exigir dele uma análise da própria prática, uma reflexão que faça emergir os recursos intelectuais implícitos nas ações que executa, no diagnóstico das situações, na escolha das estratégias e na previsão das consequências” (GIESTA, 2001, p. 22). Sobre esta orientação, Imbernón (2009, p. 50) acrescenta:

[...] se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino; se se baseia em um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento de informação, análise e de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos.

Diante do exposto, compreendemos que a formação continuada não deve ser constituída de programas formativos que têm como objetivo central um modelo de formação do sujeito para o desempenho de um trabalho ou de uma função. Deve, portanto, ser um entrecruzamento dos movimentos formativos como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, buscando compreender os impactos dos elementos informais da educação nos processos educativos individuais, na expectativa de desenvolver um ser



integral, cidadão, capaz de impor-se diante do meio social, emitindo opiniões, valores, ideais, buscando, na sua essência, uma formação no sentido amplo que esteja preocupada com o crescimento das pessoas. Como aponta Giroux (1997, p. 161):

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. [...] repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos.

Deste modo, a formação continuada, na atual conjuntura, precisa propiciar aos professores a articulação/mobilização/produção de saberes, pois o contexto da aula não envolve apenas o saber conteudista, mas envolve, também, relações interpessoais. Para tanto, implica a construção de habilidades e requer a mobilização de vários saberes em face das situações emergentes na sala de aula, que não são pré-determinadas, levando assim o professor a descobrir mecanismos para a saída dos problemas e conflitos que permeiam o ato de ensinar. Imbernón (2010, p. 47) alerta para o fato de que:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamentos,

suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

Conforme Mendes Sobrinho (2007), a perspectiva da contemporaneidade da formação continuada está ligada às transformações do cotidiano escolar com uma influência direta na formação do cidadão cada vez mais crítico e consciente do seu papel social. Desse modo, na perspectiva de incentivar a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia que conduza a uma prática crítico-reflexiva, isto é, uma prática que não depende das técnicas, regras e receitas, advindas de uma teoria externa ou de prescrições curriculares impostas por uma organização.

Nesse percurso, a formação continuada apresenta-se como um momento de emancipação, em um momento de a teoria ir nutrindo a prática e vice-versa, numa “[...] confrontação com a realidade e valores éticos, para a possibilidade de uma emancipação pela chance de transformação informada da ação” (LIBERALI, 2008, p.42). A formação continuada, nessa perspectiva, instiga o sujeito a criticar seu ponto de vista e sua ação e a buscar novos conhecimentos e novas atitudes acerca da sua prática pedagógica.

A esse respeito, o pensamento de Franco (2006) é relevante, ao destacar que os processos de formação continuada necessitam considerar a estruturação de uma experiência formativa que não tenha sua ênfase somente em mostrar a prática ou transmitir teorias, contudo, seja uma dialética com sua realidade, igualmente, com sua própria identidade, assim, esses diálogos permitirão desenvolver capacidades de

reelaboração reflexiva, mediante as contradições vivenciadas. Furlanetto (2003) esclarece que a formação continuada precisa:

[...] ir além de modelos que privilegiem a racionalidade técnica [...]. Não podemos mais pensar em um professor abstrato, genérico, não podemos mais acreditar, de maneira ingênua, que a formação dos professores acontece somente nos espaços destinados a esse fim. Cada vez fica mais claro que as professoras e os professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados – com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos – fazem escolhas, criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente (p. 14).

Essa compreensão aponta para o fato de que está se tornando cada vez mais clara a consciência social de que ensinar é uma atividade complexa e imprevisível, que requer dos profissionais docentes saber criticar, examinar e melhorar seus saberes em uma atitude de abertura de comprometimento, responsabilidade, sinceridade, que lhes permitem permanentemente construir e reconstruir seus saberes e fazeres.

Para Pérez Gómez (1995), o conhecimento que o professor utiliza para enfrentar os desafios da prática é subjetivo, e é construído lentamente no seu cotidiano e na sua reflexão *na e sobre* a ação. Nesse contexto, compreendemos que “[...] o profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa

realidade” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.110).

Entendemos, pois, que a formação continuada deve permitir ao professor desenvolver habilidades, competências que lhes possibilitem entender que o ensinar é viver um momento de constante incerteza; entendemos ainda que o professor precisa desenvolver capacidades que propicie tirar vantagens desse imprevisto na perspectiva de atingir o fim desejado. O ensino, como prática social, é um processo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A esse respeito, Falsarella (2004, p. 50) afirmação que entende esse processo como prática social de educação, quando se apresenta como uma:

[...] proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que ela deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade.

Assim, é preciso que a formação continuada tenha sua ênfase na dialética teoria e prática, para que nesse entrecruzamento ocorra à transformação da ação, que ilumine e direcione os professores às práticas do processo de formação social e intelectual. Portanto, deve tomar como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social; assim, o professor passa a “compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado” (VEIGA, 2010, p. 21).

Fusari e Rios (1995, p. 38) asseveram que a formação continuada precisa se apresentar como “[...] o processo de

desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir – criando e recriando – o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade.” Ainda no entendimento desses autores essa formação deve se configurar em um percurso que busca desenvolver de forma sistemática e contínua todos os recursos do sujeito envolvido com o exercício docente, perspectivando uma prática pedagógica competente.

Nesse sentido, a formação continuada deve se constituir em um processo formativo que permita ao professor rever, atualizar e constituir conhecimentos nutridos pelas teorias da educação, e, assim, criar esquemas que mobilizem saberes e fazeres docentes nas situações concretas, de modo que a prática pedagógica alcance os objetivos propostos, configurando um acervo de experiências teórico-prático em constante processo de reelaboração. Nesse processo a teoria oferece ao professor perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, para neles intervir, transformando-os.

Percebemos que essa realidade constitui desafios que se colocam à formação continuada de professores, na perspectiva da superação da racionalidade técnica e, principalmente, na implementação de processos formativos práticos reflexivos. Compreendemos, assim, que a formação continuada deve estar relacionada a um processo de desenvolvimento para a vida toda, igualmente, que aprecie os saberes e as competências dos professores como resultados não apenas da formação profissional e do exercício da docência, mas igualmente de aprendizagens construídas ao longo da vida, dentro e fora da escola.

A racionalidade do processo formativo da contemporaneidade orienta que a formação continuada conceba um percurso formativo que fundamente e potencialize uma reflexão-crítica real dos professores sobre sua prática pedagógica nas instituições educacionais, de modo que lhes possibilite investigar as teorias implícitas orientadoras de sua prática, suas crenças, suas atitudes, criando de maneira firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. Desse modo, “[...] faz-se necessária uma teoria crítica que permitiria aos professores ver mais longe em relação à sua situação, teoria essa que parte do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos” (LIBÂNEO, 2005, p.67).

Diante dessas considerações, podemos inferir que se torna necessário oferecer formação continuada que contemple tanto à perspectiva de uma reflexão técnica como de uma reflexão prática, assim, permitindo ao professor desenvolver uma reflexão crítica que se fundamenta na perspectiva da transformação social, isto é, ter por referencial um projeto de emancipação social e pessoal. Dessa forma, os professores se tornariam sujeitos que desenvolveriam meios participativos de tomada de decisões, compreendendo o questionamento, a objeção e a decisão dos fins para os quais suas ações apontassem, seja no cotidiano escolar seja fora dele.

Realçamos, ainda, que, para a formação continuada proporcionar maior autonomia e emancipação, é preciso que tenha como característica um percurso formativo que ilumine não só a mente, mas, sobretudo, o espírito dos professores; sentimentos, experiências, influências, valores. No tocante a essa questão, compreendemos que, quando a formação continuada possibilita ao professor reconhecer as próprias

emoções e as dos outros sujeitos envolvidos nesse processo, permite um desenvolvimento de situar-se na perspectiva do outro, sentir o que sente o outro e acima de tudo desenvolver a autoestima docente.

Desta forma, a formação continuada deverá ter por base um processo na perspectiva crítico/reflexiva, que pressupõe, dentre outras coisas, o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre saber e o fazer, entre concepção e execução; pressupõe uma atividade criadora, um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e proposta de ação. Além disso, uma acentuada presença da consciência, a produção do conhecimento com autonomia, criatividade, criticidade e espírito investigativo, provocando a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação.

Nessa mesma linha de pensamento, Brito (2006) postula que a reflexão possibilita ao professor uma compreensão e análise racional de sua ação docente na perspectiva de melhor sistematizá-la e operacionalizá-la. Isto permite, ainda, que o docente desenvolva, a partir de uma postura crítica e da percepção da natureza da ação pedagógica, saberes relativos a seu ofício, considerando que sua prática, por seu caráter situado, histórico e social, extrapola a mera aplicação de técnicas e de transmissão de conteúdos.

Nesse âmbito, o professor precisa despertar a consciência de que pode se tornar cada vez mais autônomo, em relação ao desenvolvimento de sua formação e de sua prática. A formação continuada constitui-se em lugar privilegiado de reconstrução de saberes, tornando-se elemento significativo para o desenvolvimento de como as pessoas transformam

suas representações ao longo da trajetória de vida, e alteram as influências postas nessas trajetórias na maneira de se posicionarem e de agir.

Enfim, a formação continuada se apresenta como um processo que propicia ao professor se tornar um sujeito prático reflexivo-crítico que constrói seu conhecimento por meio de uma reflexão que não se sujeita às teorias formais, mas cria uma nova realidade da sua prática pedagógica num movimento de entrelaçamento entre teoria e prática, confrontando e inventando através do diálogo que estabelece com essa realidade e valores éticos.

## **Reflexões Conclusivas**

Do trabalho exposto, percebemos a importância de pensar a Formação Continuada para além dos programas de ensino que se configuram em mera atualização científica, pedagógica e didática. Logo, pensar a Formação Continuada implica conceber como percurso de formação que propicia à dialética teoria e prática um espaço de questionamentos, de pesquisa, de ressignificação da prática pedagógica, como possibilidades de o professor reinventar sua trajetória pessoal e profissional.

Consubstanciadas nesta proposição, acreditamos que a formação continuada, nesse sentido, ainda proporciona ao professor observar a escola como um lugar de aprendizagem colaborativa; ou seja, momento de reflexão e intervenção, de socialização de experiências que permite a cada sujeito envolvido reconhecer-se como produtor de saberes e fazeres



como profissionais da educação.

Entendemos, pois, que a formação continuada deve criar oportunidades para os professores promoverem a construção e reconstrução de suas experiências pessoais e profissionais, para, nesse processo, reencaminhar o seu fazer pedagógico na tentativa da ressignificar sua prática docente. Na verdade, propiciar mudanças no modo como os sujeitos compreendem sua própria experiência como professor e a de outros professores como possibilidade de aprendizagens docentes no compartilhar de experiências.

Nesses termos, compreendemos que a formação continuada precisa permitir que os professores reconheçam que a formação continuada como um processo que acontece em vários espaços, logo, não se restringe a cursos ou treinamentos. Na realidade é um momento que possibilita a apropriação de conhecimentos, num movimento de busca do novo saber a partir do saber-fazer. Isto é, um fecundo questionamento com o já conhecido, através da dialética teoria e prática, motivando a viver o exercício docente em toda a sua incerteza, complexidade, criatividade, criticidade e diálogo com o novo, na perspectiva de uma prática pedagógica recheada de inovações e ressignificações.

Acreditamos que a formação continuada deve se revelar como um percurso de transformação, e não só de aquisição de novos conhecimentos e técnicas. Logo, o importante não é que esse processo formativo possibilite aos sujeitos envolvidos possuírem habilidades ou capacidades, mas que sejam indivíduos intelectualmente capazes de selecionar e decidir qual a competência mais adequada para resolver a situação problemática em que se defronta.

A formação continuada nessa perspectiva tem como aporte básico a dialética teoria e prática, consubstanciando a ideia do professor como pesquisador que indaga, investiga, reflete, constata e produz conhecimento, fundamentado na realidade de seu cotidiano escolar, e mediado pelas operações epistemológicas. Igualmente, uma reflexividade crítica como autoanálise que ecoa na compreensão das concepções que temos das influências que sofremos, podendo, nessa acepção, ser geradora de conscientização, de ressignificar a prática pedagógica.

Com base no exposto, compreendemos que a formação continuada tenha sua ênfase em um percurso que se configura em um momento de compreender o valor da relação e da aprendizagem com o outro. Igualmente, entendemos que, para compreender e ouvir o outro, faz-se mister uma ação de apreender, cotidianamente, no percurso contínuo de interações e interlocuções com o outro legítimo e sujeito de conhecimento e dos saberes da experiência.

Esses entendimentos atuam como fonte inspiradora para a construção das representações de si e dos contextos nos quais elas emergiram. O indivíduo em formação “só se torna sujeito dessa formação no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação” (Josso, 2004, p. 50). Essa abertura, para expor suas experiências e intenções durante o processo de formação, conduz o adulto a uma aprendizagem significativa.

Franco (2006) afirma que para produzir saberes o professor precisa desenvolver uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Nesse percurso

so, ainda segundo a autora, sujeito e realidade dialogam, se transformam e são transformados; logo, trata-se de um sujeito autônomo, consciente, que interage a teoria com as condições de sua prática pedagógica. Assim, trata-se de um sujeito que tem a percepção de que o exercício docente exige uma *práxis* social, histórica, intencionada, aberta, inacabada.

Vale reafirmar que é necessário os professores vivenciarem momentos formativos que também lhes possibilitem perceber sentido social em suas ações, reconhecerem que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele e com outros” (CHARLOT, 2000, p. 78). Entendemos, a formação continuada precisa, também, superar os espaços formativos, que em sua essência, possibilitam aos professores uma atividade pedagógica em que o professor se posiciona à margem da atividade que realiza, criando relações apenas entre as estratégias que desenvolve e não entre as pessoas envolvidas.

A preocupação com a resignificação da prática pedagógica indica a necessidade de que essa prática se constitua como ação reflexiva, no sentido de que o professor seja capaz de identificar situações problemáticas e de resolvê-las, igualmente. Implica, ainda, pensá-la como uma prática reflexiva coletiva, construída por grupos de professores, no âmbito da qual todos se sintam responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho docente.

A apresentação dessas considerações vem confirmar, portanto, que a formação continuada precisa propiciar aos professores um leque de oportunidades de aprendizagem docente, e procurar não só satisfazer às necessidades de desenvolvimento em curto prazo, pois os contextos em que ocorre

representam mudanças na dimensão pessoal, profissional e organizacional. Na verdade, é importante que a formação permita ao professor desenvolver capacidades e competências da profissão, provenientes do diálogo, instituído com a situação real do exercício docente, determinante para a autoformação do professor.

Na verdade, para que a formação continuada proporcione uma reflexão afora da reflexão exclusiva das práticas torna-se necessário que esse percurso formativo apresente aos professores elementos que os autorizem a desenvolver um exercício docente consciente; logo, um diálogo sobre teoria e prática que contribuirá para a ressignificação de sua profissão. Assim, esse sujeito terá a possibilidade de construir outro olhar sobre o processo ensino-aprendizagem.

Entendemos a formação continuada com um percurso de participação intrínseco a situações problemáticas que não podem ser realizadas somente mediante uma análise teórica da situação em si; mas sim que deve ser reinterpretada no sentido de que necessita de uma solução, isto é, uma modificação da realidade. Acerca desse aspecto, Imbernón (2009) acrescenta que essa formação deve assumir um conhecimento que permita formular processos próprios de intervenção, em vez de oferecer uma instrumentalização já elaborada. Para tanto, será preciso que o conhecimento seja submetido à crítica em função de seu valor prático, do grau de semelhança com a realidade, e analisando os propósitos ideológicos nos quais se fundamentam.

Compreender a formação continuada como um processo formativo crítico-reflexivo implica conceber um percurso de formação-ação, no qual o professor se coloca como

agente e sujeito de sua prática, afora sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento. Nesses termos, cotidianamente, é repensado e realimentado, articulando-se com as concepções teóricas que vêm sendo discutidas e refletidas nas diferentes instâncias educativas. Diante de tais considerações, a formação continuada, a partir do exercício docente, possibilita ao professor compreender como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar.

Acerca desse aspecto, Franco (2006) acrescenta que a aprendizagem docente necessita de um saber a partir do saber-fazer, nesse sentido, o professor se configura um sujeito que aprende a olhar a própria prática, refletir sobre ela, a investigar alternativas à sua transformação, em um movimento de compreender a adequabilidade ou inadequação de práticas cotidianas. Ou seja, é capaz de afastar-se do comportamento usual e habituar-se a buscar o novo. Desse modo, o professor torna-se um sujeito que produz saberes que lhe proporcionam realizar teorizações sobre a articulação teoria e prática.

Nesta perspectiva, as práticas devem ser articuladas às teorias, nesse processo de ir e vir, que conduz à ação, na qual teoria e prática vão se constituindo, modificando-se e interferindo no real. Para tanto, a formação continuada deve pautar-se em paradigmas orientados por um ensino crítico/reflexivo, de modo que a prática docente seja decorrente não só da compreensão dos processos de ensino/aprendizagem, como também do contexto social em que ela acontece.

Nesse âmbito, a formação continuada deve estimular uma perspectiva crítico/reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facili-

te as dinâmicas de autoformação participada. Esta atividade formativa deve permitir aos professores, sair da atitude de imitação para a atitude de apreensão e elaboração própria, coincidindo com o criar, emancipar-se e dialogar com a realidade educativa, visando à compreensão e à construção de novos caminhos para a prática docente.

A formação continuada exige, ainda, que se conceba um programa alicerçado em questões da realidade concreta, de onde são extraídas as problemáticas de estudo, os temas que orientam as reflexões e as buscas teóricas, fornecendo elementos para leitura e compreensão do real que foi tomado como ponto de partida; por conseguinte, formando um profissional crítico e reflexivo. Nestas condições, portanto, espera-se que este profissional seja capaz de (re)construir saberes, questioná-los sempre, e esteja constantemente buscando reformular tais saberes por meio da reflexão *sobre e na prática*, pois “a reflexão crítica pode ser o caminho que permitiria aos docentes a não aceitação automática de uma visão baseada no senso comum” (Ghedin, 2008, p. 32).

Assim, precisamos trilhar outro caminho. Corroboramos o pensamento de Zabalza (2004), quando diz que a formação continuada não deve ser, somente, uma atividade intencional que se desenvolve para contribuir para a profissionalização, um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades. A formação continuada de professores deve, sobretudo, integrar conteúdos formativos que proporcionem uma perspectiva de indagação, desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. O professor precisa

perceber-se como sujeito capaz de gerar conhecimento. Nessa acepção, a formação continuada será entendida como um processo de enriquecimento pessoal e uma melhoria da qualidade de vida das pessoas, isto é, um desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Portanto, a formação continuada precisa convidar o professor a dar sentido às suas experiências e constituí-las produtoras de saberes, implicando uma formação continuada que relacione à reflexão de si, do trabalho, das situações problemáticas, dos acontecimentos, das ideias. De igual modo se configura em momento que prioriza o desenvolvimento pessoal e profissional como um conjunto de experiências potencializadas pelas interrogações do vivido e lido da nossa realidade.

## **Referências**

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

BRITO, A. E. Formar Professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte. Autêntica, 2006. p. 41-53.

CHARLOT, B. A relação com o saber: conceitos e definições. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 77-89.

DESTRO, M. R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. In: **Cadernos Cedex**: Educação continuada, n. 36, p. 21-27, 1995.

FALSARELLA, A. M. Formação continuada de professores. In: FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. p. 48-68.

FERREIRA, J. de L. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, J. de L. (Org.) **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 33-49.

FORMOSINHO, J. Modelos organizacionais na formação contínua de professores In: **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, A. M. M. (Org.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife ENDIPE, 2006. p. 27-49.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?**: uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos



profissionais do ensino. In: **Cadernos Cedes**: Educação continuada, n. 36, p. 37-45, 1995.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GIESTA, N. C. Prática reflexiva no cotidiano escolar: o quê, para quê, quem e como? In: GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM, 2001. p. 17-25.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALI, E. F. A; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas de formação de professores**: diferentes olhares, Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 207-224

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHEDIN, E. et al. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos de descaminhos da prática. In: **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 23-51.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez,

2009.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Chistine. A experiência formadora: um conceito em formação. In: JOSSO, Marie-Chistine **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 47-56.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53 -79.

LIBERALI, F. C. A formação do educador: algumas possibilidades. In: LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral / Livraria Universitária, 2008. p. 29-42.

LIMA, S. L. L. Vida e trabalho - articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In: Salto para o futuro: formação contínua de professores. **Boletim** n. 13, p. 39-43, ago. 2005.

MENDES, B. M. M. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

p. 111-124.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2014.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas-SP: Papirus, 2010. p. 14-34.

ZABALZA, M. A. A universidade: cenário específico e especializado de formação. In: ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 19-66.



# O ENSINO PRIMÁRIO NOTURNO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS PIAUIENSES (1871-1933)

*Cleidiane de Carvalho Pereira  
Antônio de Pádua Carvalho Lopes*

## **Introdução**

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma discussão sobre o ensino primário noturno nas reformas educacionais piauienses. Para isso, buscou-se nos discursos dos legisladores e nas mensagens governamentais, o sentido atribuído às reformas bem como as principais deliberações políticas tomadas pelos reformadores em torno do ensino noturno piauiense.

A periodização privilegiou os diferentes momentos de instauração de reformas educacionais nacionais e estaduais em torno do ensino noturno, tendo como marco, o recorte

de 1871 a 1933. Partimos do pressuposto, de que o ensino noturno no Piauí tomou impulso nas últimas décadas do período imperial, a partir da análise da documentação, que trata desta temática, que apontou nessa direção.

Cabe aqui ressaltar, que o estudo buscou nos discursos dos legisladores, a compreensão e o significado atribuído às reformas, bem como as principais inquietações que implicaram nas decisões políticas adotadas pelos reformadores. Assim, Carvalho (1996, p. 43) assevera que a elite exerceu de fato poder sobre as decisões políticas da nação, sendo que no período imperial, a elite política seria composta “pelos conselheiros de Estado, pelos ministros, pelos senadores e deputados e os cargos formais de comando coincidiam com a capacidade efetiva de comandar”. Portanto, “o investimento na formação de uma elite política homogeneizada, treinada e educada para os propósitos de defender interesses estatais, teve retorno garantido na medida em que o Império manteve-se coeso”. (CARVALHO, 1996, p. 249).

No final do século XIX, a educação pública surgiu como uma das questões fundamentais para a construção do estado republicano, impulsionado pelas ideias de progresso e democracia.

Deste modo, o que deveria a escola primária ensinar para transformar o povo em cidadão republicano? Segundo Souza (2008, p. 69), “em primeiro lugar, deveria atualizar o ensino aos padrões culturais da época, isto é, adotar disciplinas científicas. Em segundo lugar, incluir disciplinas capazes de moldar o caráter, converter as consciências e moralizar os costumes”.

O século XIX configura-se como um exercício político de natureza liberal, enfatizada pelos discursos e debates

políticos. Estando em curso as doutrinas evolucionistas, a educação se afirmava como o mais propício para alterar as condições do brasileiro. Assim, Ananias (2000) apresenta que a defesa do progresso estava atrelada com a necessidade de transformar o país numa civilização e isso só aconteceria, “a partir do desenvolvimento material e intelectual do Brasil. Para tanto, a riqueza natural e o esforço individual que garantiria o desenvolvimento social eram vistos como imprescindíveis para realização de tal propósito”. Diante disso, a educação era vista como um dos pilares para o desenvolvimento da população, no qual, “o progresso – e a consequente construção da civilização – seria o resultado final de um processo que, segundo alguns, começaria com a riqueza natural” (ANANIAS, 2000, p. 5). No entanto, essa difusão tornava-se difícil, pois essa missão cabia de forma exclusiva às províncias brasileiras.

Na segunda metade do século XIX, ocorreu uma ampliação no número de propostas e projetos de reformas na instrução pública, que acompanhava os debates internacionais que defendiam a criação de escolas voltadas para o ensino primário. Segundo Machado (2010, p. 166):

No Relatório (Brasil, 1870) apresentado á Assembleia Geral Legislativa, em maio de 1870, Paulino de Sousa registrou a existência de poucas escolas, a necessidade de ampliar as verbas para a instrução pública, a falta de professores, a precariedade na formação dos poucos que se dedicavam ao magistério, a ausência de prédios públicos destinados às escolas e a falta de salubridade nas casas alugadas pelo governo para esse fim, entre outras questões.

Esse projeto de reforma estabelecia o ensino em todas as províncias e o seu custeio era dado pelo governo central. Com isso, as províncias seriam beneficiadas com este incentivo, e assim, deveriam criar nas mesmas, pelo menos uma escola primária para ambos os sexos. Além disso, deveriam exercer e cumprir a obrigatoriedade do ensino para as crianças. Isso nos fez refletir a respeito desse movimento de implantação de várias reformas do sistema de ensino público no país, voltado especificamente para a educação do povo. Entretanto, estabelecemos alguns questionamentos a respeito da sociedade brasileira. Este questionamento vem permeando o pensamento social brasileiro, no que impulsiona na elaboração das políticas educacionais voltadas para a população adulta, desde o final do século XIX.

### **As reformas educacionais e o ensino primário noturno no final do período imperial no Piauí**

De modo geral, conforme notaremos, a educação de jovens e adultos, oferecida pelas escolas noturnas teve um tratamento bastante inexpressivo em termos quantitativos e qualitativos no corpo das principais leis e reformas piauienses. No que se refere às escolas primárias, a transferência da capital de Oeiras para Teresina, trouxe também algumas mudanças no setor educacional do estado. Predominou neste período, as aulas particulares. Queiroz (2008, p. 45) afirma que estas aulas:

Foram uma constante no panorama educacional do Piauí desde a primeira metade do século XIX. Elas exis-



tiram em grande número em Teresina, bem como nas vilas e nas próprias fazendas, pois a instrução pública no interior era ainda mais deficiente do que na capital.

Em 1868, as instituições escolares eram organizadas de acordo com o sexo dos educandos e, normalmente, as turmas separadas pelo gênero dos discentes, isto é, turmas de meninas e meninos separadas. A implementação das reformas se apresentava como uma preocupação frequente nos discursos dos reformadores piauienses. Duas reformas marcaram o ensino primário na segunda metade do século XIX: a de 1850 e a de 1864. Com a reforma de 1864, o ensino primário no Piauí ficou dividido em 1º e 2º grau.

Os presidentes da província nesse período, (José Antônio Saraiva - 1850 e Franklin Américo de Meneses Dória - 1864) acreditavam que o ensino primário a partir da segunda metade do século XIX, seria a salvação da sociedade, pois a ação principal deste ensino era ensinar os rudimentos da leitura e da escrita para a maioria da população. Queiroz (2008) mostra que este pensamento se torna mais complexo, quando se aborda a criação de escolas noturnas para a população adulta pobre e a legislação que trata da obrigatoriedade do ensino. Este tema aparece não só nas inaugurações destas escolas, como também, na documentação deste período.

Verificando o cumprimento desta reforma, Costa (1974, p. 528) afirma que:

Em outubro de 1873, pelo regimento expedido pela presidência da Província em virtude da autorização da lei provincial nº 822, de 19 de agosto do mesmo ano,

dando nova organização á instrução pública, pelo qual foram às escolas primarias divididas em dois graus e determinadas as matérias de ensino a cada um. O regulamento decretou a liberdade de ensino, quer primário, quer secundário e a sua obrigatoriedade, sob pena de multas pecuniárias; prescreve o fornecimento de livros e mais objetos necessários ao ensino aos alunos pobres; proíbe os castigos corporais, e estatui que, nos lugares em que não houver professores públicos, pode a presidência contratar com os professores particulares a admissão em suas escolas de alunos pobres, de 12 a 15 meninos e de 8 a 10 meninas, mediante a subvenção de 300\$00 anuais; e que nos lugares em que não houver escola nem particular do sexo feminino, pode o professor público, que foi casado, ensinar o mesmo numero e meninas, mediante igual subvenção.

Com relação à educação de adultos, ela se desenvolveu de forma precária e irregular a partir dos anos de 1870, quando quase todas as províncias criam escolas noturnas. Paiva (1987, p. 75) afirma que “a criação de tais escolas, entretanto, estava (com algumas exceções) ligada á valorização da educação em si mesma, sem considerar o seus aspectos instrumentais e sem adequação ás reais necessidades de ensino para a faixa da população a qual eram destinadas”.

A criação de escolas noturnas nos maiores centros de população da província era uma das realidades presentes no país neste período, sendo que o perfil do alunado das escolas, na maioria dos casos, seria por não ter tido oportunidades na infância e acabarem adentrando ao mundo do trabalho, e consumindo geralmente todo o seu dia, não restando tempo para a educação, consistindo em muitos casos, no abandono da sala de aula. O espaço pensando para abarcar esse públi-

co nos anos finais do período imperial foi um espaço “para crianças, jovens e adultos, que já inseridos no mundo do trabalho deveriam inserir-se também no mundo da escola, a fim de adquirirem saberes e habilidades consideradas fundamentais para o trabalhador livre da época, num país que vivia os últimos momentos do regime de escravidão” (ANJOS, 2010, p. 3).

De acordo com Paiva (1987, p. 167):

A primeira escola noturna de que temos notícia é a de São Bento, no Maranhão, dirigida por João Miguel da Cruz e em funcionamento em 1860. A partir de então as escolas noturnas se multiplicaram na maioria das Províncias do Império, através da iniciativa oficial, contando o país com 117 dessas escolas em 1876. Entre 1870 e 1880 praticamente todas as províncias criam classes para esse tipo de ensino e muitas delas regulamentam a matéria.

A partir de 1870 com a criação da primeira escola noturna na Província do Maranhão, a proposta da criação deste ensino, neste horário, estava baseada no homem do povo, que vivia do salário e que via na instrução, e nestas escolas, um caminho para obter ensino, já que na infância isso não foi adquirido. No entanto, as dificuldades neste ensino também eram acentuadas. Beisiegel (1974, p. 60) afirma que “não tendo, porém, a lei de orçamento consignado fundos para as gratificações prometidas aos seus professores, não teve essa disposição da lei a desejada execução. No entanto, alguns particulares abriram e sustentaram essas escolas noturnas, mais ou menos frequentadas.

No Piauí, a mensagem do Vice-Presidente do Estado, o Dr. Manoel José Espinola Junior de 1870, nos permite ter uma ideia do lugar conferido à educação das camadas populares neste período. De acordo com o relatório da Província do Piauí, publicado no *Jornal do Piauí* (1870), o estado tinha 47 escolas públicas de instrução primária, sendo que destas, 27 eram do sexo masculino, sendo uma delas a do educandário de artificies, e 20 do sexo feminino. Já o ensino particular possuía apenas 3 escolas, sendo uma do sexo feminino e duas do sexo masculino, verificando a implantação de uma escola noturna, que “seria regida por dois redatores do periódico *Imprensa*, Deolindo Mendes da Silva Moura e David Moreira Caldas”. (PIAUHY, p. 15). Nesse sentido, a partir de 1870, as escolas noturnas começam a aparecer nas mensagens governamentais do Estado, porém, ainda como iniciativa privada. Como foi apresentada no Piauí, a escola noturna piauiense surgiu no período imperial, por volta de 1870, sendo ela destinada para as pessoas adultas e do sexo masculino. Segundo Clodoaldo Freitas:

A primeira escola noturna destinada ao ensino dos adultos pobres foi fundada em 1870 pelos ilustres e nunca esquecidos piauienses Dr. Deolindo Moura e David Caldas. A frequência chegou a 53 alunos. Por portaria de 12 de setembro de 1871, na conformidade do art 15 da lei nº 753, o Presidente Dr. Manoel do Rego Barros Sousa Leão, criou uma escola nesta capital. (FREITAS, 1988, p. 115).

Diante desta atitude, foi sugerido que se criasse uma destas escolas na capital, ficando encarregado de regê-la um dos

professores públicos, que teria direito a gratificação. Além da criação desta escola, era preciso também reformar o ensino primário, no sentido de tornar a instrução obrigatória. Para isso, a própria legislação e as reformas educacionais, colocavam a obrigatoriedade ao ensino primário, abrangendo a faixa etária entre 07 e 14 anos. Sendo que os pais poderiam receber penas, caso não mandasse seus filhos para a escola.

Contudo, a escola noturna fundada e instituída pelo estado do Piauí, só veio a aparecer, em 1871 pela resolução de nº 753, publicada no dia 20 de agosto de 1871, a qual, no artigo 15, deu ao presidente da província, a autorização de criar uma escola noturna para as pessoas adultas e enfatizou as condições dos sujeitos para que frequentassem este tipo de ensino em termos de idade e gênero.

Art 15. Fica o presidente autorizado a crear uma escola nocturna para as pessoas adultas do sexo masculino nos lugares que entender conveniente.

Art. 16. Estas escolas ficarão a cargo dos respectivos professores, que por este trabalho vencerão a gratificação anual de quatrocentos mil reis nas cidades, e duzentos mil reis nas vilas, ficando os mesmos professores obrigados a despesa com as luzes.

Art. 17. Nestas escolas só serão admitidos alunos maiores de quatorze anos que não frequentarem as aulas diárias.

Parágrafo único. Será supprimida pelo presidente da província, sob representação do diretor geral, a escola nocturna que não for frequentada pelo menos por doze alumnos nas cidades, e seis nos demais lugares; e neste caso o professor não terá direito a gratificação, de que trata o art. Antecedente.

Art. 18. A escola nocturna será exercida por um ou dois professores primários. (PIAUHY, 1871, n. 189, p. 1).

No artigo 16 da respectiva resolução, os professores recebiam uma gratificação por trabalharem no período noturno nestas escolas primárias, no entanto, algumas despesas da própria escola seriam de responsabilidade do docente. Conforme o orçamento apresentado no relatório provincial de 1871, as despesas com ensino primário noturno da província eram em torno do pagamento destes professores e de alguns utensílios utilizados pelos mesmos para o exercício da profissão.

Gratificação aos professores de Oeiras, Therezina, Parnaíba 400\$ reis-----  
-----1: 200\$000  
Idem as de Piracuruca e Pedro Segundo 200\$ rei-----  
----- 400\$000  
Utensílios e mais despesas com todas elas, regulando-se para cada um 10\$, termo médio -----  
----- 100\$000  
1: 700\$000  
(PIAUHY, 1872, p. 51).

Observa-se que em 1872, as gratificações dos professores das cidades e vilas eram diferentes para exercer a mesma função de professor primário noturno. O que nos mostra o cumprimento do Estado, em atender as solicitações expedidas pelo artigo 16 da Resolução nº 753\1871. No entanto, a pouca quantia destinada para as despesas nas escolas, poderia ocasionar despesas extras aos professores noturnos, como: pagamento da energia pelos docentes destas escolas.

O texto da resolução nº 753\1871, determinava também, a frequência mínima (12 alunos nas cidades e seis nos demais lugares) para se conservar uma escola noturna no estado, sendo que essa se alternava de acordo com a localização das escolas. Além disso, esses alunos deveriam ter uma idade mínima de quatorze anos, ser do sexo masculino, e que não frequentassem a sala de aula diurnamente, ou seja, destinada para o público trabalhador que realizavam suas atividades durante todo o dia, e que a noite poderiam frequentar as escolas noturnas nas respectivas cidades, conforme a criação delas nas localidades escolhidas pelo presidente da província e conforme a demanda da população.

Em setembro de 1871, de acordo com a portaria da presidência, foi criada uma escola noturna na cidade de Teresina, sob a regência do professor Tavares Sarmiento e Silva e, segundo Pereira da Costa (1974, p. 518) “no mesmo ano, no dia 07 de outubro foram criadas mais três escolas noturnas, nas cidades de Amarante, Oeiras e Parnaíba”. Em novembro de 1871, mais duas: sendo uma em Piracuruca e outra em Pedro II. Dessa forma, a Lei Provincial de 1871 estabeleceu no Piauí a “criação do ensino primário noturno em algumas cidades do Estado, como, Teresina, Piracuruca, Pedro II, Oeiras, Amarante e Parnaíba, sendo que as aulas iniciavam as 19.00h e se estendia até as 21.00h, no entanto, foram fechadas em 1873”. (PIAUHY, 1871, p. 12). Primeiramente, foi criada a escola noturna na capital e posteriormente, se estendendo a outras localidades do estado e municípios.

Com esta situação, pode se compreender nos relatórios, a condição e a implantação das escolas noturnas no

estado. Vejamos na tabela 01, o número de escolas primárias implantadas no estado entre os anos de 1870 a 1872, dando destaque às escolas noturnas.

**Tabela 01** - Número de escolas primárias no Piauí-1870-1872

Escolas	1870	1871	1872
Escolas primárias	47	50	56
Escolas noturnas	1	6	6
Escola do sexo masculino	27	29	34
Escola do sexo feminino	20	21	22
Estabelecimento dos Artífices	1	1	1

Fonte. PIAUHY 1870-1872.

Como se pode notar, o número de escolas primárias no estado teve um acréscimo em todos os setores, sendo que as escolas noturnas tiveram um acréscimo de cinco escolas em 1871.

Assim, as escolas primárias noturnas criadas no estado entre os anos de 1871 a 1873, acabaram não obtendo êxito, sendo extintas um grande número delas anos depois. Os relatórios mostravam que muitas destas escolas públicas foram abolidas de vez e outras permaneceram apenas na capital. Era comum também observar iniciativas de professores na implantação de ensino noturno, é o caso de Vargem da Cruz, onde “acontecia um trabalho de desobstrução do rio Parnaíba. Assim, o diretor geral da Instrução Pública do Piauí em 1883, Manoel Ildefonso de Souza Lima, visitou esta escola e verificou a ação do professor” (PIAUHY, 1883, p.



25) e suas condições de trabalho, enfatizando que o ensino era voltado para os trabalhadores homens. De acordo com Freitas (1988, p. 83):

No Brasil domina por toda parte o pensamento de que a obrigatoriedade é a medida eficaz contra o analfabetismo. As nossas antigas províncias, quase todas, decretaram leis sobre o assunto e o mesmo tem feito todos os atuais Estados federativos, inclusive o nosso. Esses dispositivos têm, entretanto, ficado sem execução; umas vezes por embaraços financeiros, outros, por inaplicabilidade prática.

Como se observa, o sistema público brasileiro de ensino ainda necessitava de uma ampliação em sua rede de escolas. No entanto, a decisão no investimento das províncias não privilegiava a educação, embora, no momento, os debates girassem em torno da oferta de mais escolas para a população. A partir destas ideias, foi se pensando na criação de escolas noturnas nas províncias brasileiras, a fim de atender um público que não frequentava as escolas diurnas primárias.

Mesmo com o aumento nas escolas noturnas pelo país, a quantidade de escolas e alunos era bem inferior das escolas diurnas. Além disso, desde o início do funcionamento, os sujeitos das escolas noturnas enfrentavam dificuldades, dentre elas: nas primeiras escolas noturnas do Piauí, a frequência só era permitida a alunos adultos e do sexo masculino, o funcionamento dessas escolas só seria permitida, se não interferisse no desempenho dos alunos no período diurno, a legislação, o programa e as disciplinas ofertadas eram as mesmas dos cursos diurnos e as gratificações pagas aos pro-

fessores, variavam de acordo com a localização das escolas.

Em 1878, o ensino noturno começava a ocupar posição importante nos relatórios do Ministro Leôncio de Carvalho, segundo Beisiegel (1974, p. 64-65),

faz se mister ainda promover a criação de cursos para o ensino primário de adultos analfabetos, e esta necessidade assume uma importância particular quando se trata de uma reforma, como a do sistema eleitoral, para cujo êxito, poderosamente contribuirá o desenvolvimento da instrução popular.

Os projetos e as reformas propostas pelo ministro em torno do sistema educacional se estendiam ao longo dos anos. Em 1879, Leôncio de Carvalho propôs uma reforma no ensino brasileiro, porém, não apresentou um projeto em si, sua idealização aconteceu por meio de decreto. No dia 19 de abril de 1879 é decretada a reforma Leôncio de Carvalho, os objetivos do decreto eram a liberdade de ensino, o exercício do magistério e a liberdade de frequência. Dentre essas medidas, do sistema escolar, destaca-se nesse decreto:

*Liberdade de ensino*, isto é, a possibilidade de todos os que se sentissem capacitados esporem suas ideias segundo o que lhes parece adequado.

Entendia que o segredo da prosperidade dos Estados Unidos e dos países europeus estava na adoção do princípio de liberdade de ensino.

*O exercício do magistério* era incompatível com o de cargos públicos e administrativos.

Para que isso fosse possível, necessário se fazia o Estado ter condições de pagar bem e oferecer garantias profissionais. Como reconhecidamente tais condições não

existiam, a proibição não seria baixada de imediato.

*Liberdade de frequência*, ou seja, dar liberdade para os alunos dos cursos secundário e superior estudarem como e com quem entendessem. A escola caberia, especificamente, ser severa nos exames. Isto implicava, também, a organização do curso por matéria e não mais por anos, possibilitando ao aluno escolher as matérias e o tempo para cumprir toda a série estipulada. (RIBEIRO, 2003, p. 67).

A reforma insistia na obrigatoriedade do ensino, além dos princípios da moral inspirados no hábito e no amor ao trabalho. Considerava o ensino obrigatório entre 7 e 14 anos, eliminando a proibição quanto aos escravos, além de preconizar a criação de escolas normais para capacitar os professores. Com isso, a escola primária ficou estruturada em duas categorias: a primeira de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos; e a de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos, sendo que a secundária possuía a duração de sete anos (RIBEIRO, 2003).

Desta forma, a educação popular tornava-se uma questão importante, os problemas internos mostravam para o país, uma modificação no regime. No entanto, a educação popular não se desenvolveu de forma linear por todo o país, ela aconteceu de forma desigual, sendo que o ensino era escasso e precário.

Nas últimas décadas do século XIX, as ideias liberais colocavam em base as novas relações entre as exigências da liberdade individual e a ação educativa do Estado no campo da educação popular. Essas novas ideias, apostavam e defendiam o ensino primário público e obrigatório. Segundo

Beisiegel (1974, p. 54):

O pensamento liberal no Brasil, nesta época, pelos seus “representantes mais autênticos”, empenhava-se na defesa da libertação do trabalho, da autonomia regional e da libertação das consciências oprimidas, seja por uma religião oficial, seja pela organização dada a vista política e administrativa do país. Reivindicava-se, também, a liberdade do ensino em todos os graus.

No Brasil, a escola popular foi vista como aquela capaz de transformar a nação e de ser um dos instrumentos de modernização. Durante o século XIX, havia em várias províncias, inclusive no Piauí, uma grande discussão da escolarização da população, em especial, a das camadas populares. Com isso, os debates foram se ordenando sobre a educação escolar, porém, os investimentos das províncias ainda eram muito baixos.

Ao se falar em educação popular, retomamos a ideia de ensino primário. A escola primária era instituição voltada para o povo. A escola primária adequada ao povo, seria aquela voltada para o trabalho, abrangendo-o em entendimento da cidadania e formação moral e cívica. Segundo Beisiegel (1974, p. 59), “na verdade, as alusões às necessidades de proporcionar instrução aos adultos iletrados, as disposições legais sobre a questão e mesmo as primeiras classes noturnas de adultos datam já dos tempos do Império”.

No Piauí, para desenvolver essa educação voltada para o povo, foram criadas escolas noturnas. Essas escolas noturnas, por exemplo, apareciam nos relatórios provinciais do Estado de diversas maneiras, dentre elas, ações do Estado,

através de iniciativas de particulares e organizações operárias. Um exemplo, desta iniciativa, foi em 1880, quando o farmacêutico Eugênio Marques de Holanda, natural do Piauí, fez uma visita ao estado e “propôs a fundação de uma escola de primeiras letras para o sexo masculino, destinadas aos adultos que pudessem durante o período noturno, receber a instrução primária” (JORNAL A IMPRENSA, 1880, p. 2). Para essa ação, solicitou o edifício provincial que se situava na Praça Saraiva, para ministrar as aulas. A inauguração aconteceu no dia 17 de agosto de 1880 às 7 horas da noite, sob a direção de “José de Castro Lima, Antônio Marques Costa, Gentil Independente Ribeiro Cavalcante e João Augusto Rosa” (JORNAL A IMPRENSA, 1880 p. 2). Esses professores executavam sua atividade gratuitamente, podendo se caracterizar como filantrópica.

O intuito dessas escolas era atender principalmente jovens e adultos que trabalhavam durante o dia. De acordo com Costa, em agosto de 1880,

Foi instalada de forma solene na cidade de Teresina, uma escola noturna, com assistência do vice-presidente da província dr. Firmino de Sousa Martins. Esta escola destinada á instrução gratuita, do sexo masculino, foi fundada e expensas do ilustre piauiense farmacêutico Eugênio Marques de Holanda, que, residindo no Rio de Janeiro, e então de visita á sua terra natal, resolveu e realizou tão patriótico cometimento. Para a fundação da escola foi cedido pela presidência o edifício provincial, sito na praça do Saraiva, em que funcionava uma aula diurna do mesmo sexo, e prestaram-se a lecionar gratuitamente os cidadãos José de Castro Lima, Antônio Marques da Costa, Gentil Independente Ribeiro Cavalcante e João Augusto Rosa. (COSTA, 1974, p. 539).

A escola noturna do farmacêutico Eugenio Marques de Holanda funcionou até 1882. O próprio presidente da província no relatório comentou sobre seu fechamento, afirmando que “Fechou-se no dia 18 de janeiro de 1882 a última aula noturna que, o farmacêutico Eugênio Marques de Holanda, nesta capital, em consequência da falta de alunos”. (PIAUHY, 1882, p. 20). Por isso, sugeriu que fossem implantadas escolas noturnas para esta população, no entanto, o ensino aplicado nestas escolas não exercia atrativo suficiente para a permanência destes alunos, pois o sistema de ensino apresentava uma desvinculação entre aquilo que o sujeito estava vivenciando e aquilo que era trabalhado em sala de aula. Além de exigir uma frequência mínima de alunos para a instalação e a manutenção da escola em funcionamento.

No Paraná, por exemplo, na cidade da Lapa em 1882, ocorreu também a iniciativa da criação de uma escola noturna como proposta do presidente Carlos Augusto de Carvalho, tendo como objetivo, a abertura de escolas para adultos, remetendo “a um fenômeno que se processou de forma bastante intensa no Paraná na última década do período imperial: a oferta de instrução primária para adultos trabalhadores nas chamadas escolas noturnas” (ANJOS, 2010, p. 2). Isso nos mostra que essa agitação local que aconteceu no Piauí não incidiu de forma isolada, mais sim, um movimento mais amplo que ocorria igualmente nas demais províncias do império.

Em 1889, sendo o diretor da Instrução Pública do Estado do Piauí, o Dr. Theodoro Alves Pacheco, analisou as condições do ensino no Estado e promoveu algumas reformas, ocasionando, várias mudanças na educação piauiense. Vejamos abaixo, quais foram elas:

Extinção da Escola Normal pela deficiência do seu programa e ter na prática demonstrado não ter correspondido aos institutos de sua criação;

Nomeação dos professores públicos em concurso, vitalícios e inamovíveis desde a data do seu exercício.

Obrigatoriedade do ensino primário no perímetro das cidades e vilas.

Supressão das cadeiras do sexo masculino de pouca frequência e criação de escolas mixtas, regidas por senhoras, que terão também preferência para as cadeiras do sexo masculino visto a ciência ter demonstrado a superioridade da mulher como educadora.

### **Criação de cursos noturnos na capital**

Criação de um conselho superior da instrução pública, compostos dos lentes do Lyceu, nomeados anualmente sobre proposta do inspetor geral da instrução pública. (PIAUHY, 1889, p. 23).

Essa disseminação do ensino noturno, acompanhou-se, ao longo dos anos até chegar às primeiras décadas do século XX, possibilitando uma difusão do ensino popular, pois essa propagação contribui para a reforma social que estava atrelada aos princípios de sociedade moderna que se almejava implantar no país, principalmente, nas principais cidades brasileiras, e que estava atrelada a compreensão de que, a educação deveria atender as necessidades da grande massa da sociedade, ou seja, voltada para todos.

Assim, a educação piauiense caminhou com dificuldade ao longo de todo o século XIX. Portanto, as camadas populares encontravam nesta história, dificuldades para uma ascensão social, econômica e educacional. Com base nisso:

a educação no Brasil do final do século XIX e início do século XX apresentou algumas particularidades que devem ser consideradas. É o discurso da civilidade, da moralidade, da liberdade, do progresso, da modernidade, da formação da nacionalidade brasileira, da positividade do trabalho. É neste contexto, e para atender estes objetivos, que os cursos noturnos para jovens e adultos foram projetados e se expandiram em todo o país. A gênese das escolas noturnas de instrução primária está, portanto, intimamente relacionada com as transformações que se processaram na realidade brasileira do século passado. (PERES, 2002, p. 83).

Segundo Paiva (1987, p. 83), uma das soluções para a melhoria da educação brasileira, “seria a oferta da instrução pública para as camadas populares amparadas pelo Estado”. Esperava-se, também, na ampliação das escolas privadas.

Uma das alternativas para minimizar este quadro seriam as Escolas Noturnas, que vinham com o propósito de atender àqueles que não tinham condições de frequentá-las no turno diurno, tendo como objetivo, atender às necessidades dos meninos que precisavam trabalhar. A instrução primária tinha o objetivo de educar o povo, preparando-o para a inteligência; e o coração, para que possa preencher os destinos da vida. No entanto, para esta questão, Paiva (2010, p. 24), discorre que:

Entretanto, para além da referida questão, os intelectuais, professores e gestores públicos justificavam a necessidade do estado republicano investir em educação no sentido de regenerar a nação brasileira que se apresentava corrompida em função da cultura política marcadamente centralizadora, aristocrática e herdeira de uma



grande vergonha social qual seja: o escravismo. Uma das primeiras ações do Estado brasileiro efetivou no sentido de regenerar a nação ocorreu com a publicação do decreto nº 6, de 19 de novembro de 1889, no qual foram declarados eleitores todos os brasileiros, no gozo de seus direitos políticos e civis, que soubessem ler e escrever. Era o sufrágio universal adotado pelo novo regime, embora restrito ao voto feminino.

Essa informação nos apresenta que, além da repercussão da ideia positivista e liberal marcante neste momento, esse novo Estado tinha na ideia de ampliar o número de cidadãos votantes, mas que deveriam ser alfabetizados, com isso, consideravelmente a oferta da instrução escolar deveria aumentar.

Verificamos que as ideias positivistas, impulsionaram naquele momento, as mudanças sociais, culturais e políticas. Percebeu-se, que nos primeiros anos de implantação do regime republicano, as condições da instrução primária em quase todas as unidades da federação eram insuficientes ao cidadão. Utilizando a linguagem liberal, essa nova realidade apresentava segundo Ribeiro (2003, p. 65) “liberar o trabalho, a consciência, o voto”. Esta corrente, estabelecia também, alguns pontos em comum em suas metas de ação, como:

Abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravatura, libertação da mulher para, através da instrução, desempenhar o papel de esposa e mãe, e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país. (RIBEIRO, 2003, p. 65).

No final do século XIX e início do século XX, “as mudanças advindas com o fim da escravatura e com a implantação do regime republicano apontavam para novos padrões de comportamento social, veiculadas por uma cultura escrita” (CASTELO BRANCO, 2008, p. 121). Os avanços educacionais ainda não privilegiavam toda a massa piauiense, porém os grupos de elite e classe média piauiense, tinham mais acesso e facilidade no ingresso do ensino formal, seguindo do primário ao secundário, num processo mais avançado que os das classes mais baixas.

### **As reformas educacionais e suas implicações no ensino primário noturno nas primeiras décadas da república brasileira?**

Com a proclamação da República, os debates direcionados para a educação do povo estavam voltados à formação baseada no novo regime político, no qual, a participação deles na então democracia, fortalecia a busca da consolidação nacional, tão almejada na república. Todo esse momento, as ideias defendidas buscava um projeto de educação para o país, porém, ainda era marcado pelo atraso e pelo alto índice de analfabetismo. A partir do momento em que o país entra no período republicano, o cenário do Brasil é marcado por duas disputas entre o sistema agrário-comercial e o sistema urbano-industrial. E a partir destas transformações, são introduzidos novos pensamentos e novas maneiras de condutas para a população, e a escola passa a ser importante para este processo. A importância da escolarização, nesse contex-

to, era originada pelas necessidades políticas. Segundo Nagle (2001, p. 110):

A educação do povo é a pedra angular sobre que repousa a estrutura da organização social. Sem educação do povo não há estabilidade nem solidez em nada. Sempre consideramos a Instrução Pública o primeiro problema nacional. Sempre consideramos a chave para a solução de todos os demais problemas sociais, econômicos, políticos e outros.

No período de 1891 a 1894, o processo político era liderado pela camada média, que procurava uma mudança na estrutura econômica, buscando na industrialização, um dos caminhos para a transformação. Na educação, insistiu na necessidade da extensão das escolas elementares para o povo, como sendo um dos caminhos para a resolução dos problemas do país. Além disso, Ananias (2000, p. 9) analisa que por meio da educação, “o povo deveria saber se governar e fazer valer os seus direitos políticos. Todas as pessoas envolvidas com essas construções compartilhavam da crença de que a educação, se não salvaria, pelo menos melhoraria os homens”.

Nesse sentido, a escola passou a ter uma importância fundamental para a sociedade. Dessa forma, Zotti (2004, p. 68) aponta que “essa realidade foi consagrada legalmente com a Constituição de 1891, que reafirmou a descentralização escolar, já definida em 1834, cabendo agora aos estados a responsabilidade de manter e legislar sobre o ensino primário e o ensino profissional”.

A estrutura organizacional básica do sistema escolar,

neste período republicano, está correlacionada ao sistema político e econômico do país. É desta forma, que o ano de 1898 é imposto algumas reformas, inclusive, a reorganização interna feita pela adoção de políticas dos governadores, além da valorização econômica, ou seja, a sociedade brasileira continuava se modernizando, mas esse custo era bastante alto e pago por grande parcela da população.

As discussões educacionais presentes nas primeiras décadas da República estavam centralizadas na ideia de uma educação que cultivasse os laços nacionais, no entanto, o próprio regime encontrou dificuldades, pois o país não se encontrava preparado para receber a educação elementar para a sua população. Cabia então, aos republicanos organizar o sistema educacional, buscando uma institucionalização concreta da educação. Para eles, era preciso uma transformação em todos os setores, sejam eles: político, econômico, social e cultural, pois a República surgia para apresentar um novo país.

Entre os anos de 1900 até 1910, o Piauí vivenciou um período de mudanças no seu ensino, com a expansão do ensino por todo o Estado. Conforme Araújo (2013, p. 122), “a reforma que instaura juridicamente a política educacional no estado do Piauí é de 1910”. Em 1910, o ensino noturno começou a ter um destaque maior na legislação.

Em 30 de março de 1910, com a Lei de nº 548, foi realizada uma reforma da instrução pública do Estado, por Antônio Freire da Silva, governador na época. A lei determinava que o ensino deveria ser livre, leigo e gratuito e tendo como divisões, o ensino primário, normal e o profissional, sendo que o ensino primário, poderia ser tanto particular quanto público.

Nesse contexto, as reformas de 1910, 1921, 1931 e 1933, ocorridas nas primeiras décadas da República, apresentavam o ensino noturno com a mesma intencionalidade pela qual se cuida nas renovações do sistema de ensino. No Piauí, por exemplo, no ano de 1910, a Lei nº 548 prescreve: “Art. 12. O Estado promoverá tanto quanto possível a criação de escolas primárias nocturnas para adultos de ambos os sexos, quer directamente, quer por meio de subvenções e outros auxílios aos particulares, as associações e aos professores públicos primários”. (PIAUHY, 1910, p. 5).

O que podemos analisar, a respeito dessa legislação do ano de 1910, era a preocupação do Estado em oferecer o ensino noturno para os adultos, porém não era algo concretizado, ou seja, era necessário público e investimento para que a mesma fosse instalada, evidenciando uma oportunidade para ambos os sexos de um ensino primário.

Segundo o decreto nº 434, publicado em 19 de abril de 1910, as escolas isoladas, poderiam ministrar ensino noturno: “Art. 77. As escolas isoladas serão especiais para cada sexo, ou mixtas, em que poderão ser admitidas crianças de um e outro sexo; diurnas ou noturnas, conforme funcionarem durante o dia, ou á noite (PIAUÍ??, 1910, p. 125).

Quanto ao ensino noturno, o próprio regulamento determinou no artigo 95 até o 97, como deveria ser o ensino a qual público se destinava e em quais locais deveria ser implantado.

Art. 95. Os cursos públicos primários noturnos são destinados a ministrar a instrução de adultos que não poderão adquirir essa instrução ou completa-la e serão criados, a juízo do governo; onde se verificar a existência

de uma população escolar de 40 alunos.

Paragrafo único. O ensino nesses cursos serão numa só sessão, das 6 as 9 horas da noite.

Art. 96. As escolas noturnas de instrução primária, serão sempre isoladas, podendo ser mantidas diretamente pelo governo, ou mediante subvenção á particulares e associações, ou ainda aos professores públicos primários.

Paragrafo único. A subvenção será concedida pelo governador, dentro da verba respectiva, precedendo requerimento do interessado e o parecer do conselho superior da instrução.

Art 97. Em caso algum poderão ser mixtas as escolas noturnas. (PIAUHY, 1910, p. 129- 130).

As determinações relativas à criação das escolas noturnas sofreram algumas alterações em relação ao período Imperial, dando início, a uma definição sobre os sujeitos aos quais se destinavam. Os cursos noturnos teriam a duração de três horas diárias, sem intervalo, e nesse caso, as escolas seriam oferecidas para ambos os sexos, possibilitando o ensino tanto para o sexo masculino quanto para o sexo feminino, desde que ambos não dividissem a mesma sala.

Embora frágil, há uma preocupação com este ensino no texto da reforma, mostrando que o governo promoveria, quando fosse possível, a criação de escolas noturnas, onde se pudesse contar com a frequência mínima de 40 alunos para a sua manutenção. Em Minas Gerais, neste mesmo período, Nogueira (2012, p. 48) comenta que “a exigência da frequência era de 30 alunos”, com isso, percebe-se que a frequência desses alunos era de primordial importância para que estas escolas permanecessem abertas, já que em perío-

dos anteriores, seu fechamento aconteceu por esse motivo.

O período até aqui analisado, mostra uma série de medidas que limitavam o desenvolvimento do ensino noturno e a vontade de querer expandir essa iniciativa voltada para os trabalhadores piauiense. Na reforma de 1921, baixada pelo Decreto nº 771 de 06 de setembro de 1921, não houve menção ao ensino noturno.

Na reforma de 1931, estabelecida pelo Decreto nº 1.301 de 14 de setembro de 1931, o ensino noturno aparece como parte integrante do ensino primário como na reforma de 1910, sendo que as escolas isoladas seriam também aquelas que poderiam fornecer este tipo de ensino, porém com uma redução no tempo escolar, ou seja, as aulas neste turno teriam a duração de duas horas e meia, sendo que em 1910, a duração das aulas era de três horas, sendo que neste novo decreto, o tempo de início da aula é alterado de 18h em 1910, para 18h30min em 1931, enquanto que nas diurnas, a duração das aulas não se alterou, manteve a duração de quatro horas.

A reforma educacional que ocorreu em 1933, o ensino noturno aparece nas determinações do Decreto nº 1.438 de 31 de janeiro de 1933, contemplado como componente do ensino primário, no entanto, com algumas modificações, dentre elas: o ensino noturno seria agora encontrado em escolas singulares e não mais em escolas isoladas como acontecia no ano de 1910 e 1931, os horários seriam modificados, passando a funcionar das 18h30min às 21h30min em 1933 e não mais às 18.00 até às 21h30min, como era em 1910, além disso, volta novamente a duração das aulas em três horas conforme o decreto de 1910, porém, permanece vi-

gente o horário de início estabelecido pelo decreto de 1931. Dentre essas mudanças, algo permanecia sem alteração na reforma da legislação: as escolas noturnas seriam mistas, entretanto, os sujeitos que frequentavam estas escolas permaneciam sendo do sexo masculino conforme as reformas de 1910 e 1931.

Com a reforma de 1933, o ensino primário sofreu algumas alterações em torno da classificação, surgindo agora a divisão em fundamentais e complementares e a subdivisão de cada nível de ensino. A denominação escola isolada presentes no ano de 1910 e 1931, não aparece mais nesta reforma, passando a existir as escolas singulares e as escolas agrupadas, além do novo modelo de escola adotado em 1910 no Piauí, “os grupos escolares”. (PIAHUY, 1933, p. 27-28). Conforme o capítulo V da reforma de 1933 seria nas escolas singulares que o ensino noturno iria se encontrar, além disso,

## CAPÍTULO V

### Das escolas singulares

Art. 96- As escolas singulares, especiais para cada sexo, ou mixtas, e diurnas, ou noturnas, serão mantidas ou creadas onde quer que se verifique, pela estatística escolar, haver mais trinta crianças no caso de receberem instrução primária. (PIAHUY, 1933, p. 27-28).

Diante disso, constatamos que as reformas de 1910, 1931 e 1933, destacaram no corpo do seu texto, o ensino noturno como parte do ensino primário, no entanto, com algumas modificações entre elas. Assim, o ensino noturno foi pensado ao longo dos anos como um segmento educacional



que almejava no primeiro momento, alfabetizar a população se mantendo escolarizada, mas não apenas isso, estava também, atrelada a questão do voto, articulado com o processo de urbanização, sendo considerado elemento essencial para o progresso e a modernização do Estado.

E por mais que tenha iniciado no período Imperial, o ensino noturno teve que se adaptar ao novo modelo político e as novas conjunturas sociais e econômicas do país. A ampliação da oferta do ensino primário noturno objetivou o acompanhamento das mudanças políticas, a situação eleitoral e a busca em formar cidadãos para este novo regime.

## **Considerações finais**

A ideia da pesquisa foi compreender o modo como a partir do final do século XIX, desenvolveu-se no Piauí, uma ação educacional para a população jovem e adulta trabalhadora, especialmente, via instrução primária noturna, configurada pelas reformas do ensino público. A constituição dessa política se deu mediante grandes debates, e em alguns momentos, ausências do Estado diante da implantação deste ensino. Além disso, resultou não somente as iniciativas oficiais, com a participação do Estado, como também, as iniciativas de professores do ensino primário diurno e das associações e organização operária.

Por isso, o ensino noturno foi pensando primeiramente como importante para alfabetizar a grande massa da população, mas não era somente isso, está vinculada também, ao processo de urbanização, elementos significativos para mo-

dernização e progresso.

E por mais que tenha iniciado no período Imperial, o ensino noturno teve que se adaptar ao novo modelo político e as novas conjunturas sociais e econômicas do país. A ampliação da oferta do ensino primário noturno objetivou o acompanhamento das mudanças políticas, a situação eleitoral e a busca em formar cidadãos para este novo regime.

## Referências

ANANIAS, Mauricéia. Propostas de educação popular em Campinas: “as aulas noturnas”. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 51, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a05v2051.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. A instrução primária de trabalhadores na cidade da Lapa, província do Paraná, em 1882. **Portal AnpedSul**. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Historia\\_da\\_Educa\\_PROVINCIA\\_DO\\_PARANA\\_EM\\_1882.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Historia_da_Educa_PROVINCIA_DO_PARANA_EM_1882.PDF)> . Acesso em: 10 set. 2015.

BEISIEGEL, Celso de Rui, (1974). **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira.

CARVALHO, José Murilo de. A construção da ordem : a elite política imperial e Teatro de Sombras : a política imperial. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ/Relume-Dumará, 1996.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **História e masculinidades**: a prática escriturística dos literatos e as vivências masculinas no início do Século XX. Teresina: EDUFPI, 2008.

CÓDIGO das leis piauihyenses. **Piauihy, 1870 - 1872**. [Teresina], tomo 28, parte 1., secção 1., p. 86-93, 1872. Resolução n.º 753, publicada em 29 de agosto de 1871. Reforma o Liceu desta capital e cria diversas disposições relativas à instrução primária.

COSTA, F. A. P. **Cronologia histórica do Estado do Piauí**. Teresina: Artenova, 1974.

DISCURSO do Sr. Eugênio Marques de Holanda para a criação da escola noturna. **Jornal A Imprensa**. Teresina, 21 de ago. 1880, p. 3.

FREITAS, Clodoaldo. **História de Teresina**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1988.

LEIS e Decretos do Estado do Piauihy do Ano de 1910. Decreto n.º 434, publicado em 19 de abril de 1910. **PIAUHY, 1870 - 1872**, Therezina: imprensa Official, 1913.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 548, publicada em 30 de março de 1910. **PIAUHY, 1870 - 1872**, Therezina: imprensa Official, 1910.

LEIS e Decretos do Estado do Piauí do Ano de 1933. Decreto 1.438, publicada em 31 de janeiro de 1933. **PIAUI, 1870 - 1872**, Therezina: imprensa Oficial, 1933.

MACHADO, MARIA Cristina Gomes. Estado e **políticas** da educação no império brasileiro. **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 153-186.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **A escola primária noturna em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, 1987

PAIVA, Bruna Maria Moraes de. **Escolarização na primeira república**: organização e funcionamento do Ensino Noturno na Paraíba do Norte ( 1916-1931). 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal doa Paraíba, Paraíba, 2010.

PERES, Eliane. **“Templo de luz”**: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pública pelotense (1875 - 1915). Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

QUEIROZ, Teresinha. **Educação no Piauí 1880-1930**.

Imperatriz, MA: Ética, 2008.

RELATÓRIO apresentado a Assembléia Legislativa do Piauí, no dia 01 de julho de 1870 pelo 1<sup>a</sup> Vice-Presidente da Província, ao Exm. Sr. Dr. Manoel José Espinola Junior. **PIAUIHY, 1870 - 1872**, Therezina: Typ da Pátria, praça de Aquidaban, 1870.

\_\_\_\_\_, no acto de sua instalação no dia 01 de julho de 1871 pelo presidente da mesma, Exm. Senr. Dr. Manoel do Rego Barros Sousa Leão. **PIAUIHY, 1870 - 1872**, San Luiz do Maranhão: Typ B. de Mattos- imp, por J. L. C. Barbosa. Rua da Paz, 5 e 7. 1871.

RELATÓRIO com que o EXM. SR. Dr. Manoel do Rego Barros Sousa Leão passou a administração da Província do Piauí ao EXM. SR. 4<sup>o</sup> Vice-presidente Tenente-Coronel José Amaro Machado, no dia 27 de fevereiro de 1872. **PIAUIHY, 1870 - 1872**, Maranhão. Typ. do Paiz. Imp. Por M.F.V. Pires. 1872.

RELATÓRIO com que o EXM. SR. Dr. Gervásio Cícero de Albuquerque Melo pelo Director Geral da Instrução Pública, Dr. Constantino Luiz da Silva Moura, no dia 29 de maio de 1873. **PIAUIHY, 1870 - 1872**,

RELATÓRIO com que o Excellentissimo Sr. Manoel Idelfonso de Souza Lima abriu a sessão extraordinária da Assembleia Legislativa do Piauí no dia 01 de maio de 1882. **PIAUIHY, 1870 - 1872**, Theresina, 1882.

RELATÓRIO com que o Excellentissimo Sr. Dr. Miguel Joaquim D'Almeida e Castro passou a administração na mesma província ao Exm. Sr. Dr. Firmino de Souza Martins, 2º vice-presidente , no dia 05 de abril de 1883.

**PIAUHY, 1870 - 1872**, Theresina, 1883.

RELATÓRIO com que o Exm. Sr. Dr. Raimundo José Vieira da Silva, 2ª vice-presidente da província do Piauí passou a administração da mesma ao Exm. Sr. Dr. Firminio de Souza Martins no dia 27 de junho de 1889. **PIAUHY, 1870 - 1872**, Theresina. 1889.

RESOLUÇÃO de nº 753. **O Piauí**, Theresina, 24 set. 181, n. 189, p. 1.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SENE, José Eustáquio de. **As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha**: uma análise crítica do Ensino Médio e da Geografia. 2008. 352f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Programa de Pós - graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX**: (Ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos 1980. Campinas, Sp: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.





# SABERES MOBILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA/PI: relatos docentes

*Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves  
Bárbara Maria Macêdo Mendes*

## **Considerações Introdutórias**

A aceitação da criança como sujeito de direito foi sendo construída socialmente a partir do século XIX. As creches e pré-escolas surgiram inicialmente com a função, apenas, assistencialista, lugar onde as mães deixavam seus filhos para serem cuidados enquanto trabalhavam fora de casa. Os profissionais que desenvolviam suas atividades nessas instituições não tinham formação pedagógica, e sua atuação com a criança era cuidar da saúde, da higiene e de regras de bom comportamento.

Segundo Didonet (2011), ainda em meados do século XIX, a sociedade brasileira passou a reconhecer que a crian-

ça deve ser compreendida nos seus aspectos físico, social, emocional e intelectual. A criança passa a ser considerada, por estudiosos, leis e normas da educação e primeira infância, como um ser único e integral em que o cuidar e o educar se completam e são essenciais na atenção que se oferece a ela. Para o autor, o cuidado compreende a transmissão de valores, estilos de relacionamentos, na formação da autoestima da criança para que ela possa construir, através das experiências, a visão do mundo, de si e dos outros.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil devem se efetivar no trabalho de cuidar e educar, considerando as diversas formas das crianças aprenderem e se desenvolverem. Devem ser adotadas estratégias e o desenvolvimento de atividades que contribuirão para estruturar os caminhos nos quais prosseguirão, construindo conhecimentos e valores ao longo de toda a vida. Com isso surge a necessidade de novas práticas docentes, sendo que, embora o caráter assistencialista ainda persista nos dias atuais, o fazer pedagógico precisa adotar uma perspectiva em que são enfocados os processos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas devem relacionar-se com ações que desenvolvam a criança, com a organização de espaços de interação com o professor e outras crianças. Práticas que estimulem a aprendizagem considerando a criança como ser único.

No contexto dessas considerações, cabe registrar que o professor da Educação Infantil lança mão de diversos saberes relevantes para a atuação com as crianças de 0 a 5 anos de idade. São conhecimentos oriundos da Psicologia, da Socio-

logia, da Didática, de sua experiência no Estágio Curricular, de cursos de formações e de sua experiência na prática pedagógica. Saberes que o professor constrói quando se depara com as problemáticas do cotidiano com as crianças, um saber próprio do professor de Educação Infantil. Saberes que os docentes necessitam para lhes deixar a par do desenvolvimento infantil e conhecer as perspectivas de apoio e de auxílio nesse processo.

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivo descrever os saberes mobilizados na prática pedagógica da Educação Infantil de Teresina/PI. Para permear nossa discussão utilizamos parte de um estudo que desenvolvemos em nível de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UFPI.

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da investigação qualitativa usando como metodologia as narrativas de pesquisa, considerando que esta estratégia investigativa contempla a reflexão sobre prática pedagógica e os saberes construídos e mobilizados por professores. E como instrumento para produção de dados optou pelas rodas de conversa, o memorial de formação e a entrevista semiestruturada que articulados focalizarão a construção mobilização dos saberes dos professores para na educação infantil. O cenário da Pesquisa um Centro Municipal de Educação Infantil de Teresina e as interlocutoras são professoras efetivas que trabalham no CMEI.

## A Educação Infantil em Teresina/PI

Conforme anunciado, nesta subseção, discutimos a Educação Infantil em Teresina, colocando em realce a literatura sobre essa temática, que se encontra fundamentada, basicamente, nos seguintes documentos legais: as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008) e o Plano Municipal de Educação – PME (2015). De acordo com as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, a Educação Municipal percorreu um longo caminho para chegar ao nível de qualidade que apresenta nos dias atuais. Até 1966 não existia uma Secretaria de Educação estruturada e organizada e toda a assistência dada às escolas municipais era de responsabilidade da Divisão de Educação, localizada na zona rural da cidade (TERESINA, 2008).

Para situar melhor a Educação Infantil no município de Teresina, vale ressaltar, que a primeira tentativa de Educação Infantil na cidade ocorreu na década de 30 com a implantação do Jardim de Infância Lélia Avelino. Esse jardim de infância não tinha como foco principal o atendimento às camadas populares. Já que essa era a proposta principal do jardim nessa época, por ser um momento em que havia conturbação na população das cidades pelo projeto de industrialização. Neste sentido, Kuhlmann Jr. (2000, p. 9) afirma que,

O primeiro jardim oficial em Teresina foi criado em 1933 com os objetivos de proporcionar desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de “servir de tirocínio às futuras professoras” da Escola Normal Antonino Freire. Para a implantação do jardim-de-in-

fância, algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participar de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro.

Evidencia-se que a implantação do jardim de infância em Teresina não tinha apenas o objetivo de dar oportunidade às crianças menores de sete anos de idade das classes menos favorecidas de receber uma educação de qualidade. A preocupação, também, era com a formação das futuras professoras da instrução pública elementar, no entanto, era uma educação fundamentada no assistencialismo. Pois, somente, quando o direito da criança passou a ser tema de discussões, na década de 80, é que a educação infantil em creches e pré-escolas foi pensada para atender as crianças e não mais assistências às mães trabalhadoras.

Nesse período, a Educação Infantil de responsabilidade da Secretaria de Educação Estado do Piauí era de caráter, essencialmente, assistencialista para suprir carências das crianças pobres e de suas famílias, através de atividades recreativas e higiênicas, não havendo um acompanhamento pedagógico. Com o Decreto nº 047, de 1977, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura passou a ter uma nova estrutura: “[...] as crianças na faixa etária de 04 a 06 anos que antes recebiam orientações escolares nas creches conveniadas com a Prefeitura, passaram a fazer parte do ensino público municipal” (TERESINA, 2008, p. 15).

Ao destacar a importância da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a LDB 9394/96 estabelece como competência municipal a responsabilidade de oferecer Educação Infantil em creches e pré-escolas. Nessa

direção, a Educação Infantil no município de Teresina ganhou atenção, pois, com a formulação do Plano Decenal de Educação para Teresina, em 1999, foi priorizado o atendimento de crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos de idade. Essa oferta atenderia toda a demanda infantil visando ao desenvolvimento motor, sócio-afetivo e cognitivo da criança.

Nesse período, na intenção de atender a legislação, o município de Teresina dividia a oferta da Educação Infantil com a Secretaria da Criança e do Adolescente – SEMCAD, em parceria com a Secretaria Municipal de Trabalho e da Cidadania e Assistência Social – SEMTCAS. A partir de 2006, a SEMEC assume toda a demanda de Educação Infantil no município de Teresina que tem como principal objetivo:

Subsidiar elementos que possibilitem uma construção progressiva do conhecimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos nas Creches/Pré-escolas, para que esta firme-se como indivíduo e como ser coletivo, interagindo através das relações afetivas com responsabilidade e autonomia (TERESINA, 2008, p. 15).

Com esse objetivo, a compreensão que emerge é que as crianças atendidas na Educação Infantil Municipal precisam desenvolver a capacidade de ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, o conhecimento do seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizando diferentes linguagens para efetivação dessa comunicação e dessa interatividade, entre outros aspectos neste âmbito.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, a organização e o planejamento das ações

que contemplam o trabalho de “cuidar e educar” creches e pré-escolas do município buscam “[...] criar oportunidade de participação efetiva de todas as crianças, independente da hipótese de leitura e escrita, respeitando suas etapas e níveis de desenvolvimento” (TERESINA, 2008, p. 28). Dessa forma, para que a criança se desenvolva integralmente, no planejamento das atividades, são considerados os aspectos afetivo, emocional, social, psicomotor e cognitivo da criança.

Realçamos que a proposta da Educação Infantil em Teresina respeita o cuidar e o educar com base em uma metodologia que contemple a participação de professores, alunos e pais, por meio do diálogo e da interação entre eles. Essa parceria família-comunidade escolar visa estreitar os laços na construção do respeito, da tolerância, da sensibilidade, associados a outros valores que possam suprir ou satisfazer as necessidades para o desenvolvimento integral da criança.

Mediante o propósito de desenvolver a criança integralmente, a Educação Infantil de Teresina encontra-se organizada de forma a considerar cada etapa de desenvolvimento da criança de acordo com sua faixa etária. Para compreender melhor a organização dessa etapa, ilustramos com o Quadro 1, conforme segue:

**Quadro 1** – Organização da Educação Infantil do município de  
Teresina

ETAPAS	TURMAS	IDADE
Creche	BERÇARIO	6 (seis) meses completos ou completar até 31 de Março
	MATERNAL I	2 (dois) anos completos ou completar até 31 de Março
	MATERNAL II	3 (três) anos completos ou completar até 31 de Março
Pré-escola	1º PERÍODO	4 (quatro) anos completos ou completar até 31 de Março
	2º PERÍODO	5 (cinco) anos completos ou completar até 31 de Março

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na Portaria nº 666/2015/GAB/SEMEC

Com a Lei no 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estabelece o ingresso da criança com 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental, o município de Teresina organiza essa etapa da educação básica em creche, com turmas de Berçário, Maternal I e Maternal II. E a pré-escola com as turmas do 1º e 2º Período. A creche (0 a 3 anos de idade) funciona no mesmo espaço físico da pré-escola (4 e 5 anos de idade). A Educação Infantil é oferecida em Centros Municipais de Educação Infantil inseridas em diversos contextos socioculturais do entorno municipal, de modo que essas instituições trabalham para agregar as diferenças, como forma de enriquecer o processo educativo e promover o respeito à diversidade.

Nessa direção, a Meta 1 do Plano Municipal de Educação – PME, para 2015, é atender a demanda da Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, até 2016 e ampliar a oferta da Educação Infantil de 0 (zero) a 3 (anos) em creches. Até o quinto ano vigente do PME, o município estabelece como estratégia para adequação dos espaços para melhor atender essa etapa: “[...]”



adequar os prédios de educação infantil existentes na cidade e no campo de modo que, em 5 (cinco) anos, todos estejam conforme os padrões de infraestrutura estabelecidos” (TERESINA, 2015, p. 77).

Ressaltamos, a propósito, que os padrões de infraestrutura das instituições de ensino infantil foram estabelecidos em 2006, nos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil, como uma demanda que visa incorporar as necessidades e desejos da comunidade escolar à proposta pedagógica e às características ambientais, na perspectiva de que esses espaços promovam nas crianças novas descobertas e facilitem a interação de forma dinâmica, conforme nos diz Corsino (2012, p. 5):

Um trabalho de qualidade para as crianças pequenas exige ambientes acolhedores, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar [...].

Segundo a autora, faz-se necessário que os espaços de Educação Infantil sejam estruturados e que apresentem condições de atender as necessidades da criança em todos os aspectos. Defende, desse modo, que os ambientes devem ser planejados de modo a proporcionar diversas experiências e contatos com todas as linguagens, para que os pequenos aprendam, socializem-se e ganhem autonomia. Não obstante o reconhecimento dessa necessidade, nem todos os CMEIs em Teresina dispõem, ainda, de espaços bem estruturados

dentro das exigências de infraestrutura adequada para a Educação Infantil.

Quanto à organização curricular da creche e da pré-escola esta questão pressupõe um trabalho de planejamento, organização e avaliação das atividades desenvolvidas, de modo que os conteúdos são “trabalhados através de projetos didáticos, que se organizam segundo temas sobre os quais possibilite as crianças tecerem redes de significações, possibilitando um contato com as práticas sociais reais” (TERESINA, 2008, p. 29).

Entendemos, pelo exposto, que as etapas que correspondem à creche e à pré-escola em Teresina seguem com objetivos que visam contemplar na criança o desenvolvimento de habilidades que vislumbram desenvolver: a identidade e autonomia, o movimento, expressões artísticas, a linguagem oral e escrita, os conhecimentos de natureza e sociedade, da matemática e da música. Implica, desse modo, entender que o planejamento das atividades deve propiciar ao aluno novas experiências e situações de aprendizagem de forma dinâmica, incluindo a avaliação com base no rendimento do aluno e segundo intervenções dos professores com relação ao que constitui sua prática pedagógica e educativa.

Assim concebido, dizemos que a Secretaria Municipal de Educação conduz os CMEIs a desenvolverem atividades voltadas para que a criança de 6 (seis) anos de idade ingresse no Ensino Fundamental com as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas. De acordo com o PME, a Educação Infantil municipal se organiza de forma a:

Preservar as especificidades dessa etapa de ensino, garantindo o atendimento de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade em estabelecimento que atendam os parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (TERESINA, 2015, p. 76).

Desse modo, o planejamento das atividades que preparam o aluno para ingressar no Ensino Fundamental tem como base o Projeto Didático desenvolvido pela SEMEC, que é repassado para os CMEIs. Esse projeto propõe mudança na prática pedagógica da Educação Infantil, tendo em vista o processo de alfabetização das crianças de 4 e 5 anos de idade. Referimo-nos à mudança, porque de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

O Projeto Didático proposto pela SEMEC aborda uma temática central e se divide em subtemas a serem trabalhados por períodos. Os subtemas trazem como principais eixos os conteúdos da matemática e linguagem oral, leitura e escrita visando o processo de alfabetização e letramento das crianças seja bem sucedido. A cada ano letivo é proposto um novo tema aos CMEIs, com o objetivo de ampliar o lastro de conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre o mundo através das interações com o ambiente letrado. Na execução desse projeto é prioridade “[...] o trabalho com gêneros textuais na perspectiva de alfabetizar letrando, garantindo desde o início do processo de alfabetização a participação das crianças em práticas de leitura, escrita e produção de tex-

tos reais e significativos, impressos e orais [...]” (TERESINA, 2016, p. 4).

Com essa proposta de alfabetizar a criança em idade pré-escolar, as formações dos professores acontecem em formato de Oficinas Pedagógicas. Nas oficinas o projeto é implementado por meio de sequências didáticas que têm como objetivo organizar a ação docente na sala de aula. Para Kobashigawa et al (2008), a sequência didática é um conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas, etapa por etapa, pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes.

Ainda, conforme com esse autor, a sequência didática se parece com um plano de aula, sendo mais amplo por abordar estratégias de ensino e aprendizagem previstas para vários dias. Na SEMEC, a sequência didática é organizada pelas formadoras das Oficinas e não pelos docentes que atuam em sala de aula com as crianças. Dessa forma, não fica muito clara a compreensão de como a sequência didática possa conduzir o docente a desenvolver uma prática pedagógica satisfatória na Educação Infantil, visto que os docentes recebem pronto o planejamento (plano) de suas aulas.

Acreditamos que o planejamento de uma aula pode proporcionar ao docente a reflexão sobre que conteúdos ou atividades priorizar e como conduzi-las, atitude que permite ao professor fazer suas escolhas, escolhas mais conscientes da necessidade de seus alunos e da singularidade de cada criança. A esse respeito, é como afirmam as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008, p. 35): “o cotidiano nas turmas de Educação Infantil é dinâmico” e os professores podem propor novas ações em suas práticas diárias, con-

forme a necessidade e sugestões propostas pelas discentes. Assim, depreendemos que na SEMEC a sequência didática não se apresenta como um momento de reflexão sobre o fazer docente, sobre o trabalho com o aluno e sobre a possibilidade de adequação da prática pedagógica à realidade circundante.

Outra forma de organização didática, proposta somente às turmas do 2º período (crianças com 5 anos de idade) nos CMEIs, é a implantação do programa Alfa e Beto de Alfabetização. Os CMEIs são convidados a aceitarem o programa na instituição com a proposta de melhor alfabetizar as crianças de 5 anos de idade. A gestão de cada CMEI tem autonomia para aceitar ou recusar a implantação do programa. Para o Instituto Alfa e Beto o programa funciona melhor em algumas escolas, nem todas obtêm um resultado satisfatório em relação à aprendizagem dos seus alunos. Segundo o Instituto, “[...] os resultados são melhores quando o diretor e a escola assumem o Programa como uma responsabilidade sua, e não da Secretaria” (OLIVEIRA, 2011, p. 7).

Para a SEMEC, o papel do gestor é fundamental na implantação desse programa nos CMEIs, cabe a ele articular sua equipe e dividir responsabilidades e tarefas para que o programa dê certo e traga bons resultados na educação de crianças pequenas. O programa Alfa e Beto constitui um ensino sistemático, organizado e estruturado como programa de ensino, proposta pedagógica, apoio ao professor, plano de curso, plano de aula e avaliação e recuperação dos alunos.

O Alfa e Beto de Alfabetização é formado por lições que devem ser realizadas no prazo de um ano, com 200 dias letivos. Para isso “[...] a frequência do aluno é condi-

ção necessária para aprender. Num programa estruturado de ensino, a perda de um dia de aula representa uma grande perda de conteúdos para o aluno” (OLIVEIRA, 2011, p. 13). A direção do CMEI, onde está implantado o programa, deve observar diariamente o motivo da ausência de cada aluno na escola.

Além das formações quinzenais para os professores, o Alfa e Beto de Alfabetização disponibiliza o material para a prática docente como: livros, fantoches do Alfa e do Beto que são um lápis e um livro, cartelas gigantes com as letras e ilustrações e uns saquinhos com letras de EVA para serem utilizados em atividades em grupos ou individuais. O professor conta, ainda, com o Manual Consciência Fonêmica e uma agenda para registro diário do desenvolvimento da criança em todas as atividades desenvolvida. As reuniões para planejamento das aulas acontecem em forma de oficinas, no Centro de Formação Odilon Nunes do município, ministradas por uma equipe de superintendentes que são professores e pedagogos da rede municipal de ensino, que se responsabilizam pelo acompanhamento do programa nos CMEIs.

A avaliação do Projeto Didático e do Programa Alfa e Beto de Alfabetização acontecem durante o processo de desenvolvimento, avaliando o desempenho das crianças quanto à linguagem oral e escrita e habilidades de matemática, além, da ampliação dos sentidos e à percepção na resolução dos problemas. A avaliação é feita pelo professor por meio de instrumentos diversos, como fichas de conceitualização dos níveis de escrita e fichas das habilidades estruturantes de leitura e escrita e de matemática.

No final de cada ano letivo os alunos do 2º Período são

submetidos a uma prova que tem como objetivo avaliar as habilidades de Língua Portuguesa (leitura e escrita) da criança. Essas avaliações são realizadas por uma empresa especializada nesse ramo avaliativo e que desenvolve essa atividade no período de dois dias. No primeiro dia os alunos fazem uma prova referente às habilidades de leitura e, no 2º dia, uma prova referente à escrita para a classificação dessas habilidades.

Para classificar algumas das habilidades das crianças quanto ao nível de escrita e leitura, o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) usa uma Matriz de Referência para descrever um conjunto limitado de habilidades no desenvolvimento dos estudantes da Educação Infantil. Essa Matriz, entretanto, não apresenta todos os conhecimentos que eles devem aprender nessa etapa de ensino. Para o SAE-THE (2014), a Matriz de Referência propõe descritores para apresentar as habilidades e competências propostas pela rede de ensino de Teresina para a Educação Infantil. Com o auxílio desses descritores as crianças são avaliadas quanto a sua capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação; identificar letras do alfabeto; ler palavras; escrever palavras; e escrever frases.

A partir dos resultados das avaliações, a SEMEC identifica como os alunos da Educação Infantil da rede municipal de Teresina ingressam no Ensino Fundamental quanto ao nível de leitura e escrita. Os resultados servem, também, para premiar os CMEIs de acordo com o alcance das metas propostas pela Secretaria Municipal de Educação e para incentivar novas práticas pedagógicas voltadas para o desen-

volvimento da criança. O SAETHE (2014) espera que com os resultados disponibilizados no ano seguinte, a equipe de cada CMEI possa refletir sobre o desempenho alcançado pelos alunos em relação ao esperado para a sua etapa de escolaridade.

A Educação Infantil no Município de Teresina usa de estratégias, como projetos e programas diferenciados, para garantir a aprendizagem dos seus alunos. Essa etapa de educação é base para o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de idade. É importante que, além de aprender a ler e escrever, a criança possa desenvolver de forma lúdica a coordenação motora, a linguagem e a sociabilidade, e, ainda, entrar em contato com os conceitos da ciência, matemática e artes e outros conteúdos que se fizerem importantes no decorrer das atividades.

Esse breve panorama da Educação Infantil no município de Teresina nos leva a refletir sobre a importância dessa etapa da educação básica e o quanto ela deve ser considerada primordial para uma aprendizagem efetiva da criança. Diante do exposto, na próxima sessão abordaremos acerca da mobilização de saberes docentes nas práticas pedagógicas na educação infantil.

## **Prática pedagógica e a mobilização de saberes docentes**

A prática pedagógica na educação infantil é pautada em um saber-fazer que valorize as relações que as crianças estabelecem com os professores e com as outras crianças,



propiciando à criança a brincar e aprender a conviver com novas linguagens de forma autônoma em diferentes situações de aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor deve ser capaz de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, valores, atitudes e habilidades necessárias para o desenvolvimento integral da criança. Isso nos remete a compreender que os professores precisam mobilizar uma série de saberes para poder ensinar e ser competente na ação docente.

Na ação docente o professor deve reconhecer que a sua prática está pautada no desafio de promover outras maneiras de ensinar. Para Gauthier (1998, p. 17), “os elementos do saber profissional docente são fundamentais e podem permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”. O autor faz referência ao ofício feito de saberes e admite a existência de diversos conhecimentos próprios do ensino.

Os saberes apontados por Gauthier (1998) são reafirmados em Tardif (2014, p. 54) ao destacar que o saber docente é heterogêneo, formado de “diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Para esse autor, a prática docente integra diferentes saberes, e assim define que o saber do professor é um saber plural que não se reduz à transmissão de conhecimento.

No cotidiano da sala de aula, na educação infantil, esses saberes são mobilizados em diversas situações de ensino/aprendizagem. Neste sentido, apresentamos os relatos das interlocutoras referentes à mobilização dos saberes na prática pedagógica da educação infantil.

*[...] me baseio na formação que a gente faz, eu uso os conteúdos e acrescento alguma coisa que acho interessante para as crianças. Percebo que se interessam por alguma coisa, aí eu misturo e pego os conteúdos da formação e planejo com outras coisas. Exemplo, estamos trabalhando contos conforme a orientação da formação, mas não estou trabalhando só os contos, estou revisando com aqueles que não aprenderam muito. (Ana)*

*[...] mobilizo meus saberes basicamente de curso de formação, desde que comecei a dar aula, na rede municipal, sempre participei de cursos de formação [...] Gosto de planejar baseando-me em algumas dicas que minhas colegas me dão, quando posso acesso à internet para pesquisar novas coisas, a internet ajuda muito. (Helena)*

*Mobilizo saberes da minha própria experiência como professora, faço meus cartazes [...] às vezes assisto vídeo aula para trabalhar matemática ou as cores. Claro que tem a disciplina e conteúdo que eu tenho que seguir na grade que a secretaria propõe [...] mas vou vendo o que minha sala precisa e trabalhando conforme a necessidade. (Maria)*

*Os saberes mobilizados em sala de aula para ensinar/aprender [...] foram iniciados a partir de estudos teóricos aprendidos no curso de pedagogia no qual auxiliam na fundamentação da prática. Utilizo também aqueles decorrentes das experiências vividas ao longo dos anos de docência [...] Acrescento ainda os saberes adquiridos no Centro de Formação Odilon Nunes que apresentam planejamentos prontos, sugestões de atividades e ensinamentos interessantes para cada tipo de nível em que cada aluno se encontra, ao mesmo tempo utilizo esses materiais e indicações e os adequo à realidade dos discentes. Ainda utilizo aqueles*

saberes adquiridos nas trocas de experiências entre colegas de trabalho, leitura de livros e revistas específicas em educação, além de pesquisas na internet. (Margarida)

[...] os saberes que mobilizo advêm da formação e da experiência no estágio. Por exemplo, quando vou planejar uma aula, tenho como referência a Grade de Planejamento oferecido pela SEMEC. Entretanto mobilizo conhecimentos que aprendi na UNIVERSIDADE [...] para planejar uma aula sei que é preciso seguir uma sequência didática. Lembro das disciplinas de Didática e de Planejamento e Avaliação Educacional que me ensinaram como devemos organizar e estruturar e aplicar o planejamento na sala de aula. [...] Enfim mobilizo o que aprendi no estágio com um jeito particular de dar aula, advindo do contato com outra professora que utilizava sua criatividade como muita competência para inovar sempre. (Sofhia)

Trago para a minha prática em sala experiências da formação, mas pego mesmo as ideias da escola que a minha filha estuda. Observo e capto as ideias, até numa reunião de pais ou um cartaz [...] Da formação à experiência das pequenas aulas, aprendi a fazer ditado puxado, quebra palito, cartaz de prega. Fiz um cartaz de prega bem grande e é muito útil principalmente para quando eles não estão aprendendo. (Alice)

Em seus relatos as interlocutoras comentam sobre a mobilização de um conjunto de saberes necessários à prática pedagógica na educação infantil. Saberes oriundos de fontes diversas como os da formação, das disciplinas, do currículo da instituição de ensino e da experiência, que se entrelaçam na ação docente com o objetivo de desenvolver, organizar e

resolver diferentes situações no cotidiano escolar, inclusive, no redirecionamento da prática pedagógica.

Ana faz referência à formação continuada como fonte dos saberes da formação profissional e também dos pedagógicos que mobiliza na prática docente. A interlocutora esclarece que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação servem para o desenvolvimento das suas atividades com as crianças em sala de aula. Helena, também, reconhece a formação que participa na SEMEC importante para o planejamento de suas aulas e afirma que a mobilização dos saberes pedagógicos para ensinar é basicamente dos cursos que faz desde o começo da sua carreira docente. Ambas revelam que os saberes para planejar e desenvolver as atividades docentes advêm da formação continuada, o que pode ser confirmado pela narrativa de Alice.

Para Margarida, na formação continuada encontra sugestões de atividades para trabalhar com as crianças em seus diversos níveis de linguagem oral e escrita, como ressalta “[...] sugestões de atividades e ensinamentos interessantes para cada tipo de nível em que cada aluno se encontra, ao mesmo tempo utilizo esses materiais e indicações e os adequo à realidade dos discentes [...]”. A interlocutora esclarece que os saberes da formação profissional são importantes para o planejamento das suas aulas e para o desenvolvimento de atividades com as crianças, utiliza as sugestões de atividades, adequando-as à necessidade dos seus alunos e reconhece, ainda, a importância de mobilizar os saberes disciplinares quando se refere as atividades que desenvolve, para isso é preciso o conhecimento da matéria a ser explorada com as crianças. Valoriza, também, os saberes da formação inicial,

para ela, a teoria apreendida no curso de pedagogia é fundamental para auxiliar a sua prática docente.

Percebemos que a interlocutora Sofhia, também, planeja as suas aulas com os saberes pedagógicos, contemplando o saber transmitido pelas disciplinas de Didática e de Planejamento e Avaliação Educacional cursadas na formação inicial. Os relatos de Margarida e Sofhia compreendem a importância dos saberes pedagógicos, e que o conhecimento proveniente da formação profissional para o magistério tem o seu valor para o planejamento e o desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil.

As narrativas das interlocutoras revelam que os saberes pedagógicos são mobilizados e transformados de acordo a necessidade da prática docente. A formação continuada apontada pelas professoras é oferecida pela SEMEC no Centro de Formação Odilon Nunes. Os professores escolhem participar dos cursos de acordo com o período que lecionam no CMEI. Alguns cursos acontecem quinzenalmente e em formato de oficinas pedagógicas, tem como objetivo a entrega do planejamento das atividades através da sequência didática, discussão dos conteúdos a serem desenvolvidas em sala de aula com as crianças e a troca de experiência entre pares.

As interlocutoras esclarecem, nos momentos de reflexão sobre a prática nas Rodas de Conversa, que o planejamento é repassado nas oficinas em forma de sequências didáticas, com conteúdos e atividade pré-determinadas. No CMEI é feito um planejamento individual ou coletivo, com base nas sequências e nos saberes adquiridos nas formações, onde planejam suas atividades de acordo com a realidade e necessidade da sua turma, mobilizando assim, diversos sabe-

res pedagógicos, disciplinares, curriculares e da experiência.

Entendemos que a formação oferecida pela SEMEC é importante para a prática pedagógica das professoras por dar suporte ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades na educação infantil, mas é preciso repensar a forma de planejamento das atividades através de sequências didáticas prontas sem a participação do professor na elaboração. Os saberes pedagógicos adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada são mobilizados para a efetivação da prática docente. Para Imbernón (2004), o conhecimento profissional do professor se consolida na formação continuada, onde relaciona sua prática aos saberes adquiridos, tanto na formação inicial como ao longo da sua experiência para ação docente.

A interlocutora Maria não cita a formação continuada como fonte de seus saberes, mas esclarece sobre a utilização da matriz curricular como base para o planejamento das suas aulas. Além do saber curricular, Maria mobiliza o saber disciplinar e o saber da experiência para adequar os conteúdos da matriz às necessidades dos seus alunos e não faz uso dos planejamentos prontos que recebe da SEMEC. O saber curricular e experiencial é também evidenciado no relato de Margarida quando esclarece que os planejamentos prontos com sugestões de atividades, abordando as diversas formas de se trabalhar com as crianças, que recebem na SEMEC, são reelaborados para atender as singularidades da sua sala de aula. Para Tardif (2014), “[...] os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração [...]”.

Neste sentido, o saber mobilizado por Maria é o sa-

ber curricular, disciplinar e o saber da experiência que está relacionado com os saberes de seus pares, com a prática cotidiana e, principalmente, em contato com a realidade da sala de aula. O saber experiencial é apontado por Margarida ao afirmar que no processo de ensino-aprendizagem usa os saberes advindos das experiências vivenciadas ao longo da sua carreira docente para a efetivação da prática pedagógica. Essa mobilização do saber da experiência, também, foi citado por Helena, Sofhia e Alice ao afirmarem que fazem uso da experiência para o planejamento das suas atividades docentes. Neste sentido, Tardif (2014) afirma que os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional.

Margarida esclarece que articula os saberes da formação profissional e os saberes curriculares com o saber da experiência para planejar e desenvolver suas atividades no contexto da educação infantil. Articulação evidenciada na narrativa de Sofhia ao citar os saberes da formação profissional e da experiência, tais como o que aprendeu nos cursos de formação, principalmente, nas disciplinas específicas como estágio e o que aprendeu com outros professores, como fundamentais para a ação docente. Neste sentido, a interlocutora Alice enfatiza que para sua prática junta os saberes da formação profissional com os conhecimentos adquiridos em diversas situações do processo educacional, que são os saberes da experiência, para o reconhecimento das necessidades dos seus alunos, em diferentes contextos de ensino/aprendizagem.

Sobre essas articulações que os professores fazem entre a prática e os saberes mobilizados, Pimenta (2014, p. 29) afirma que os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”.

Percebemos que a prática pedagógica oportuniza a mobilização de saberes para ensinar, tais como, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, possibilitando aos professores a articulação desses saberes de diversas maneiras, como por exemplo, nas atividades lúdicas, nas atividades de linguagem oral e escrita e em diferentes contextos de acordo com a necessidade da aula.

A partir do exposto, entendemos que as professoras mobilizam, além dos saberes da formação profissional, curriculares, disciplinares, os saberes da experiência, notadamente, quando adequam os conteúdos e atividades às necessidades dos seus alunos. Para Tardif (2014), essas articulações que os professores fazem com os saberes na prática docente demonstram a sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição da sua prática. Neste sentido, compreendemos que essa relação dos diversos saberes mobilizados pelas interlocutoras valoriza, ainda mais, os saberes experienciais, vistos como superiores nas diversas situações de aprendizagem. Por serem produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas à prática pedagógica e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.



## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A educação infantil é a base inicial do processo educativo, que deve proporcionar à criança desenvolver-se integralmente em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O trabalho docente nessa etapa de ensino depende não apenas dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, mas, também, das observações diárias que o professor faz de seu próprio trabalho, dos alunos, da escola, da sociedade, bem como da reflexão sobre a sua prática educativa.

O trabalho docente na educação infantil deve ter como suporte diferentes saberes envolvidos no processo de desenvolvimento da criança e, nesse sentido, apontam-se os saberes pedagógicos, os disciplinares, os curriculares e os saberes da experiência, que se incorporam à prática pedagógica, proporcionando ao professor mais clareza e segurança na ação docente e na sua trajetória profissional. Essa forma de agir diante dos saberes possibilita estar preparado para o enfrentamento da diversidade de situações do trabalho docente engajado no desenvolvimento integral da criança.

Deste modo, compreendemos que os saberes dos professores têm como fonte de aquisição as experiências e os conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal, familiar, profissional e em toda a trajetória escolar. Assim, no exercício da docência os professores mobilizam e constroem saberes no cotidiano da sua função educativa, vivendo situações concretas das quais se fazem necessários às capacidade de interpretar, de improvisar e ter habilidades para decidir

qual melhor estratégia para solucionar uma situação apresentada na prática pedagógica.

Sobre a mobilização de saberes pelos professores, podemos descrever, a partir das narrativas, os diversos saberes necessários à prática pedagógica na educação infantil. As interlocutoras revelam a mobilização de saberes da formação inicial na prática pedagógica porque a teoria apreendida no curso de Pedagogia é fundamental no auxílio da prática, mas, valorizam, ainda mais, os saberes que adquirem nas formações oferecidas pela SEMEC por ajudarem no planejamento das aulas. Considerando que as oficinas cursadas indicam como ensinar a criança a ler e escrever, principal objetivo da educação infantil do município de Teresina. Nos relatos, evidenciamos que os saberes da formação continuada se fazem importantes para a prática do professor, por darem suporte ao planejamento de suas atividades, diante do reconhecimento de que esses saberes da formação profissional são mobilizados para a efetivação da prática docente na educação infantil.

Nesse sentido, nesses encaminhamentos conclusivos, registramos sobre as constatações que as professoras referendam no que concerne à mobilização de diversificados saberes, no contexto de sua prática pedagógica, falam de saberes da formação profissional, curriculares, disciplinares e os saberes da experiência em situações diversas da prática pedagógica como: nas atividades lúdicas, nas atividades de linguagem oral e escrita, nos temas trabalhados nas semanas e em diferentes contextos de acordo com a necessidade da aula.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DIDONET, V.. Construção histórica da integração de educação e cuidado na primeira infância no Brasil. In: NUNES, F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas. Unijui: UNIJUI, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

KOBASHIGAWA, A. H.; ATHAYDE, B. A. C.; MATOS, K. F. de O.; et al. Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. **IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica**. São Paulo, 2008. p. 212-217. Disponível em: </www.cienciamao.usp.br/dados/smm/\_estacaocienciaformacaodeeduca-doresparaoensinodeciencia

snasseriesiniciaisdoensinofundamental. trabalho.pdf>Acesso em: 26 mar. 2016.

KULHMANN JR, M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

OLIVEIRA, J. B. A. **Programa Alfa e Beto de Alfabetização**: manual da escola. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERESINA-PI. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Teresina-PI: Semec, 2008.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação**. Teresina-PI: UPJ, Produções, 2015.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. SAETHE - Sistema de Avaliação Educacional de

Teresina. **Revista Pedagógica**. Teresina-PI: SEMEC, 2014.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Portaria nº 481, de 30 de agosto de 2013**. Teresina-PI: SEMEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Portaria nº 666/2015/GAB/SEMEC**. Teresina-PI: SEMEC, 2016.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto didático pedagógico- Passo a passo: descobro o mundo criando laços**. Teresina-PI: SEMEC, 2016.



# ASPECTOS RELACIONADOS AO TRABALHO DO PROFESSOR QUE INTERFEREM NA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

*José Ferreira da Silva Junior  
Luis Carlos Sales*

Buscaremos, neste texto, apresentar aspectos diversificados que contribuem para um trabalho de qualidade no exercício profissional da docência, utilizando um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada de “Representações sociais da qualidade do trabalho docente no Ensino Superior partilhadas por alunos de graduação da Universidade Federal do Piauí”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Elementos internos e externos aos espaços de trabalho do professor que interferem na qualidade do seu trabalho representam uma possibilidade de compreender melhor a dinâmica da docência, bem como contribuir com o melhor

aprendizado dos estudantes. As discussões em torno da qualidade no ensino superior são cada vez mais constantes, isto exige, portanto, uma reflexão que contemple aspectos do trabalho docente que se relacionam com esta qualidade.

Neste sentido, em meio à modernidade, no auge do desenvolvimento tecnológico que se estabelece na sociedade, a Universidade se insere como um espaço de importância pela influência que exerce na formação de mão-de-obra e na produção de pesquisa etc. Sobretudo a partir da década de 90, com a presença do Estado com característica fortemente avaliativa, guiado pela preocupação com a qualidade, inserida aí a avaliação do ensino como foco de interesse, em que diversas medidas passam a ser adotadas. Sobre esta ideia, Libâneo (2007, p. 40) acrescenta que

[...] ante novas realidades econômicas e sociais, especialmente os avanços tecnológicos na comunicação e informação, novos sistemas produtivos e novos paradigmas do conhecimento, impõem-se novas exigências no debate sobre a qualidade da educação e, por consequência, sobre a formação de educadores. Não cabe mais uma visão empobrecida dos estudos pedagógicos, restringindo-os aos ingredientes de formação de licenciados. Não se trata de desvalorização da docência, mas de valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, na qual a docente está incluída (LIBÂNEO, 2007 p. 40).

Esta reflexão é de fundamental importância por retratar uma fase diferente. Assim, “[...] este momento se revela como uma grande oportunidade para catalisar mudanças educacionais importantes e transformar a maneira como concebemos a escola, a educação, a aprendizagem e a compreensão da



própria dinâmica vivida [...]” (MORAES, 2005, p. 25).

## **A formação profissional e qualidade no trabalho**

Mover a Universidade, neste cenário anteriormente apresentado, para adaptar-se às condições necessárias para acompanhar o progresso da humanidade não parece ser uma tarefa fácil, porém, necessária pelo contexto exposto. Em se tratando do trabalho docente em sala de aula, Grillo (2005) admite a dificuldade de se mudar práticas tradicionais que estão alicerçadas em séculos de pensamento positivista, apoiadas pelas representações sociais que fazemos em torno desta questão que é estendida também a futuros professores.

Um outro ponto que dificulta as mudanças de posturas frente à Universidade, tornando-se também um percalço, é destacado pela mesma autora ao indicar que pesquisas apontam que futuros professores demonstram inspiração profissional nos seus ex-docentes, com destaque para professores universitários, pois muitos destes não percorrem uma trajetória profissional mais extensa. Esta situação, então, pode tornar a formação destes profissionais limitada pela ausência de componentes teóricos necessários à prática profissional. Apesar desta dificuldade suscitada, oriunda deste cenário apresentado,

Estamos incorporando, em ritmo de marcha forçada, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias com o objetivo de colocá-las em condição de enfrentar os novos desafios que as forças sociais lhes obrigam a assumir (ZABALZA, 2004, p. 19).

Durante certo tempo prevaleceu a ideia de que o professor universitário para ser bom precisaria apenas ter boa fluência e uma boa bagagem de conteúdo, já que trabalha com adultos e não precisaria de orientação pedagógica para tal. Isso fez as preocupações das autoridades voltarem-se mais para a pesquisa do que para o trabalho em sala de aula. Considerava-se, assim, que os alunos adultos não necessitariam de um trabalho didático mais apurado do trabalho do professor (GIL, 20013, p. 1). A ideia de aprender ensinando retrata bem este panorama em que não se faz necessário se preparar para ser professor, bastando ter vocação e experiência (ZABALZA, 2004).

Ficou evidente, após esta concepção já pouquíssimo defendida, as deficiências na formação do professor universitário. Gil (2013) destaca que muitas críticas surgem por parte de alunos que atribuem como aspecto negativo do trabalho docente a “falta de didática”, o que resulta na realização, em nível de pós-graduação, de cursos de Didática em nível de pós-graduação nas Instituições de nível superior.

As alterações para suprir estas deficiências se tornaram inevitáveis durante estes últimos anos, momento em que ganha ênfase as discussões em torno da cultura da qualidade. Desta forma, [...] “a pressão pela qualidade está levando o corpo docente a revisar seus enfoques e suas estratégias de atuação. Muitos estão fazendo isso de modo voluntário, mas alguns só fazem sob pressão e sob uma séria resistência” (ZABALZA, 2004, p. 20). Trata-se, assim, de inserir as preocupações em torno da qualidade do trabalho docente como eixo das ações que circulam em torno da necessidade de um aprendizado mais dinâmico e produtivo.

A docência no ensino superior não pode, pois, ser confundida com o mero ato de disponibilizar apenas um pouco de tempo aos alunos e com um “bico”, em que a atividade é vista de maneira informal (GAETA, 2013). Esta reflexão nos orienta para o entendimento da profissionalização docente de maneira organizada, planejada e orientada, tendo em vista a sua valorização na condução de uma prática cada vez mais satisfatória, que atenda, portanto, os anseios dos alunos e da própria sociedade.

Pensar então em um professor de qualidade implica considerar um conjunto vasto de fatores que contribui na influência desta construção, sendo importante, assim, as considerações de Nunes (2001, p. 30) que nos mostra que

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Outros elementos são apontados por Zabalza (2004) como importantes para o exercício da atividade docente de qualidade: [...] “o compromisso com os valores humanos fundamentais como a honestidade, a integridade, o respeito aos outros, etc”, (p. 130), [...] “a ética não pode ficar à margem do desenvolvimento profissional dos docentes e do aprimora-

mento da qualidade de suas atividades” (p. 131) e [...] “é preciso melhorar suas condições de trabalho (quer dizer, reduzir o polo de insatisfação)” (p. 132).

Para este mesmo autor, este cenário demonstrado exige do professor características que marcam um perfil de professor de qualidade:

Desejo de compartilhar com os estudantes seu amor pelos conteúdos da disciplina; habilidade para fazer com que o material que deve ser ensinado seja estimulante e interessante; facilidade de contato com os estudantes e busca de seu nível de compreensão; capacidade para explicar o material de uma maneira clara; compromisso de deixar absolutamente claro o que se aprendeu, em que nível e por quê; responsabilidade de estimular a autonomia dos estudantes; capacidade de improvisar e de se adaptar às novas demandas; uso de métodos de ensino e tarefas acadêmicas que exijam dos estudantes o envolvimento ativo na aprendizagem, assumindo responsabilidade e trabalhando cooperativamente; uso de métodos de avaliação comparativos; visão centrada nos conceitos-chave dos temas e nos erros conceituais dos estudantes antes da tentativa de dominar, a todo custo, todos os temas do programa; oferta de um feedback da máxima qualidade aos estudantes sobre seus trabalhos; desejo dos estudantes (e de outras fontes) de aprender como funciona o ensino e o que se poderia fazer para melhorá-lo (p. 125).

Diante desta discussão, Vasconcelos (2002, p. 92), admite a necessidade do professor, no exercício de sua função, para uma prática mais bem fundamentada, possuir

a) formação técnico-científica, para ter domínio técnico do conteúdo a ser ministrado; b) formação prática, conhecimento da prática profissional para a qual os seus alunos estão se formando; c) formação política, isto é, reconhecer a educação como uma prática isenta de neutralidade, cujas ações são políticas e intencionais; d) formação pedagógica, edificada no fazer cotidiano da profissão docente, metodologicamente desenhada, ou seja, para ensinar, em qualquer nível, o professor necessita ter conhecimento didático.

Já Pimenta (1999) também considera um conjunto de fatores relacionados entre si que são necessários para a prática profissional docente, tendo em vista a complexidade relacionada à esta atividade. Ela destaca, pois, que

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (p. 30).

Corroborando com a ideia acima em torno das experiências vividas no exercício profissional, entendidas como um conjunto de influências em torno da prática que contribuem para a formação docente, Guarniere (2000, p. 10) admite que elas servem para repensar a própria atuação do-

cente, já que

Tais conhecimentos, desenvolvidos a partir do exercício profissional, permitem ao professor avaliar a própria prática e detectar nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e exigem dele a tomada de decisões, desde aquelas de natureza pragmática, até as que envolvem aspectos morais.

Desta forma, a concepção prática de como fazer o trabalho docente no ensino superior na esfera do cotidiano educativo ganha iniciativas e críticas de forma que contemple aspectos múltiplos de formação, com abordagens pedagógicas e sociais, considerando também o perfil discente. Assim, percebe-se que, conforme observa Tardif e Lessard (2007), a construção do trabalho vivido pelos atores do processo educativo, transforma dialeticamente não apenas o aluno, mas também o professor, ou seja, nesta relação, professor e aluno são transformados pelo trabalho, ambos se envolvem no processo de construção das relações de trabalho desenvolvidas.

A relação de trabalho nas mais diversas profissões deve relacionar-se de maneira direta com o objeto de trabalho. O trabalho docente, desta forma, precisa de tecnologia e de conhecimentos que possam assegurar-lhe um bom desenvolvimento. As atuais mudanças no conceito de trabalho do professor que vêm sendo ventiladas constitui um momento propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre modelos teóricos do trabalho como referência à análise da docência (TARDIF, LESSARD, 2007).

As exigências profissionais docentes no que tange às atividades profissionais dão a esta profissão um rol de exigências para o desenvolvimento da qualidade ao processo de ensino e aprendizagem. Brito (2006, p. 43) afirma que os saberes que irão conduzir a formação docente devem ser inseridos em um processo amplo, relacionando-se ao contexto social, não envolvendo apenas ao ato específico de transmissão de conteúdo. Informa, assim que:

Efetivamente, uma sociedade complexa, em constante mudança, requer dinamismo na formação do professor. Nesse sentido, postula-se que a formação meramente técnica, estática, deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação de professor, no bojo da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente.

Esta compreensão da atividade docente, inserida em um contexto mais amplo, cercada por múltiplas influências e exigências, postula uma mudança constante na condução acadêmica das atividades. As necessidades que se colocam diante desta situação fazem da sua construção um campo complexo de discussões em que a sociedade, o mercado, o Estado, os alunos e os professores buscam se situar.

## **A Didática como essencial à prática docente**

Em se tratando deste dinamismo do trabalho docente no ensino superior, é mister considerarmos a importância da didática como aliada à formação profissional. Tentando

entendê-la conceitualmente, podemos analisar o posicionamento de Libâneo (1994, p. 2) ao defender que:

A Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre “o que” e “como” do processo pedagógico escolar. A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas.

Assim, o campo da didática não pode, como fica claro, limitar-se ao âmbito da sala de aula e aos seus sujeitos principais, o professor e o aluno. A didática, como prática social, tem papel mediador entre o presente e o futuro, entre a atual situação social, marcada pela desigualdade de classe, e um futuro com a possibilidade de superação dessa desigualdade, com a constituição de uma sociedade igualitária.

Observamos, assim, a importância do papel do professor e da evolução da universidade no contexto da sociedade no qual estão inseridos. Há, portanto, uma responsabilidade e um compromisso que permeiam o trabalho docente no ensino superior. Alarcão (2001) reforça esta ideia ao afirmar que o trabalho do professor está ligado à compreensão do presente e preparação para o futuro.

Diante das considerações apresentadas até aqui, o trabalho docente se estabelece de uma forma abrangente, incorporando diversas responsabilidades e atribuições. Cunha (2005, p. 79) destaca sobre esta análise que



A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas.

Em contrapartida, não cabe exclusivamente à educação a superação de todos os problemas, pois na atual sociedade o predomínio é econômico, que determina e subordina a educação aos seus princípios. Mas também é evidente que a educação cumpre um papel decisivo em um projeto transformador no sentido de formar o homem novo para este novo mundo (MELO, 2008, p.28).

### **Domínio de conteúdo, necessidades individuais e a metodologia**

Em se tratando do ato de ensinar presente no trabalho do professor, há de considerarmos, indiscutivelmente, a importância do domínio de conteúdo das disciplinas ministradas por este profissional. Os alunos, a cada dia mais exigentes, avaliam, da sua forma, o conhecimento apresentado pelo professor na sua prática em sala de aula. Com efeito, “[...] o professor que conhece bem os conteúdos da disciplina que ministra demonstra muito mais segurança ao ensinar, expõe com maior propriedade e é capaz de responder sem maiores dificuldades às perguntas formuladas pelos alunos [...]” (GIL, 2013, p. 15).

Importa também para o trabalho do professor pensar em dosar a aplicação do ensino dos conteúdos com a atenção que deve ser dada aos alunos de modo que não prejudique a necessidade de cada um destes de assumir o seu papel na universidade, pois tender

[...] em excesso para o eixo dos conteúdos (modelo acadêmico) pode nos levar a não atender às autênticas necessidades de nossos alunos e a não lhes proporcionar o apoio suficiente para que atinjam uma aprendizagem efetiva. Partir para o modelo da atenção (modelo pastoral) pode nos levar a um certo paternalismo condutivista que se ajusta mal à necessidade de que os alunos universitários assumam sua própria responsabilidade no processo de aprendizagem. A questão é saber aplicar, com bom senso, aquela velha máxima pedagógica de “não oferecer menos apoio que o necessário nem mais que o suficiente” (ZABALZA, 2004, p. 125).

O conteúdo, diante desta análise, pode se estabelecer como um processo revolucionário dependendo da forma como é ensinado. No entanto, pode também manter-se conservador, caso seja reproduzido como algo acabado, sem possibilidades de contestações ou relações com o contexto social dos alunos. É notório, então, que seja dada atenção aos conhecimentos advindos das experiências dos alunos em suas vivências sociais, já que os alunos não chegam à aula vazios, sem nada a oferecer (MELO, 2008).

Esta discussão permite percebermos a relevância da relação entre os conhecimentos prévios dos alunos e as novas informações que serão direcionadas a estes pelos professores. Quando não ocorre esta conexão, a ligação que surge é

arbitrária, sem consistência. O aluno fica incumbido então, muitas vezes, de decorar o conhecimento que lhe é transmitido. Sendo assim, a relação se estabelece de maneira mecânica (HARRES, 2010).

Diante desta situação apresentada, torna-se relevante a atenção do trabalho docente no ensino superior com a metodologia de ensino. Ela assume uma importância fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois, conforme esclarece Candau (2014, p. 114), “[...] sua mediação estabelecerá o vínculo que se pretende realizar durante o processo”. A referida autora defende ainda que a metodologia carrega, em si, uma função política por estar relacionada a objetivos que se pretende alcançar, o para que e a quem, na prática educativa de uma determinada sociedade.

Ainda em torno da ideia acima apresentada, Lucarelli (2000, p. 63) afirma que

Uma inovação na aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática de transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento.

Neste contexto, há professores que consideram o aluno como o centro da aprendizagem e “[...] Preocupam-se em identificar suas aptidões, necessidades e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades [...]” (GIL, 2013, p. 6).

Esses professores, com tal perfil, traduzem-se em profissionais que estabelecem uma relação de proximidade com

as necessidades e interesses dos alunos, incentivando suas expectativas e gerando estímulos que contribuem para o desenvolvimento dos mesmos. Freire (1991, p. 5) contribui para a compreensão deste perfil profissional ao relatar que

O ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno – ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social (FREIRE, 1991, p.5).

Este questionamento direciona para uma dualidade própria do ato educativo centrado no trabalho do professor, centralidade da docência no ensino x no aluno. Hooks (2013) alerta para a existência de professores que não se atualizam e utilizam a sala de aula para exercer dominação, afirmando ainda que, com isso, aprendeu sobre o estilo de professora que não queria ser.

Diante destes polos, apesar da concepção ainda muito forte no ensino superior relacionada à ênfase na transmissão do conhecimento,

A pedagogia do Ensino Superior tem progredido com novos conceitos e novos métodos. O estudante, que era visto como sujeito passivo, é hoje substituído pelo sujeito ativo da aprendizagem. Ele procura ativamente a informação complementar necessária para a solução de problemas concretos, estruturando racionalmente os conhecimentos que vai adquirindo, entrelaçando o que lhe é transmitido com o que ele próprio procura. Com

isto, o ensino passa a ser mais do que a transmissão de conhecimento. Passa a exigir o fornecimento de métodos e de ferramentas para o desempenho desse papel ativo. Dessa forma, a atenção principal na ação educativa transfere-se, em grande parte, do ensino para a aprendizagem. Mudou com isto o papel do professor. Em síntese, a atenção principal na ação educativa transfere-se, em grande parte, do ensino para a aprendizagem. Assim, o professor, mais do que transmissor de conhecimento, é um facilitador da aprendizagem.

É notório que esta mudança em torno da prática docente necessita de um esforço profissional para uma mudança de paradigma. Na verdade, a mudança exige uma nova postura, um novo olhar. Ela carece de um compromisso com atitudes diferenciadas que possam se traduzir em ações efetivas. Ora, isto, é claro, pode ser um empecilho para muitos, afinal, nem todos estarão dispostos a usar energias para um esforço diferente daquilo que vem fazendo parte de sua rotina.

## **O papel da motivação**

Parte da mudança a que estamos nos referindo relaciona-se com um aspecto importante do trabalho docente no ensino superior para a aprendizagem do aluno: a motivação. Gil (2013) entende a motivação como um elemento que pode impulsionar a ação, conforme a existência de uma necessidade, o que gera uma aprendizagem com mais facilidade. Neste sentido, Masetto (2003, p. 52) afirma que

[...] os adultos podem ser fortemente motivados para aprender nas áreas relevantes para o desenvolvimen-

to de suas tarefas e seus papéis sociais e profissionais; aprendem mediante diferentes estilos de aprendizagem e por diferentes caminhos que precisam ser respeitados; aprendem pela troca de ideias, por informações e experiências.

A motivação a que nos referimos pode então ser uma aliada do professor para conseguir estabelecer uma relação mais produtiva na condução de aprendizagem junto a seus alunos. Ela poderá despertar no aluno um sentimento de responsabilização necessário ao cumprimento das atividades e necessidades acadêmicas.

PALMINI (2010, p.16), por sua vez, relaciona a motivação ao ato de instigar a curiosidade dos alunos. Ele relata que

[...] Quando temos curiosidade sobre algo, ativamente buscamos satisfazê-la e alocamos para isso nossos impulsos motivacionais, nossa capacidade de focar e sustentar a atenção e entendemos o interesse em saciar a curiosidade como algo intrinsecamente recompensador [...].

O papel do professor, tendo em vista a ideia de Palmmini, seria de instigar a curiosidade dos alunos para que despertasse nestes o interesse de chegar a uma situação de satisfação pessoal ao realizar determinada atividade. A recompensa, como citou, motivaria os alunos a se tornarem cada vez mais curiosos diante das proposições do professor.

Entretanto, Grillo (2005) observa que estamos presenciando um modelo educacional que desconsidera como importante a existência de elementos ligados à subjetividade, aos sentimentos e às emoções. Isto se configura em um

espaço de valorização de resultados em uma sociedade que carece de respostas rápidas para tornar o mercado cada vez mais competitivo, valorizando, assim, aspectos objetivos, práticos, e desmerecendo as subjetividades presentes no ambiente educativo.

Esta valorização para o aspecto cognitivo da aprendizagem em oposição à afetividade, bem como dualidades ainda presentes que dificultam a compreensão do sujeito em suas múltiplas influências, acaba por limitar o próprio desenvolvimento dos alunos no ensino superior.

Ainda em torno desta questão, vale ressaltar que há, por parte de muitos educadores, barreiras didáticas no sentido de estimular os alunos a desenvolverem aspectos relacionados à motivação. É neste panorama que é destacável a importância do trabalho de orientação pedagógica, que possa fornecer elementos complementares à atuação do professor, bem como às limitações dos próprios alunos (BIREAUD, 1995).

A motivação pode, assim, fazer os alunos se sentirem valorizados e aceitos pelo professor. Esta atenção do professor para com o aluno o faz se sentir acolhido. Sendo assim, “[...] o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem [...]” (HOOKS, 2013, p. 18).

## **Interação professor x aluno**

Chegamos a um ponto que se constitui como tarefa própria ao ato de ensinar, ou seja, intrínseca à atividade do-

cente, já que para alcançar os seus objetivos, o professor terá que promover a interação com os alunos e entre estes com ele próprio. Tardif e Lessard (2014) explica que a interação que se estabelece em uma sala de aula é o principal objeto do trabalho do professor, pois a docência se desenvolve dentro das relações entre aluno e professor de maneira intensiva.

Envolver-se neste ambiente que necessita da participação e do convívio mútuo é criar mecanismos para desenvolver as relações de aprendizagem de forma mais consciente, o que necessita, por parte do professor, de um esforço bastante interpessoal.

Este envolvimento ressalta a necessidade de formação de um elo entre professor e aluno no ensino superior, desenvolvendo maior proximidade, já que, para Masetto (2003, p. 47) o processo de aprendizagem “[...] se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor aluno”.

Este mesmo autor destaca, diante desta análise, que o trabalho em equipe é fundamental para o alcance de objetivos comuns no processo de ensino e aprendizagem. Isto revela a natureza mútua presente nas relações que se processam no ensino superior entre alunos e professores. Há, portanto, a necessidade, como forma de possibilitar uma maior responsabilização diante das atividades, que o professor busque estabelecer uma parceria na condução do seu trabalho, que favoreça uma boa relação ao convívio profissional.

Este processo acima descrito possibilitaria ainda o de-



envolvimento de um aspecto importante que pode estar presente em sala de aula: a democracia. A possibilidade de cada aluno sentir-se parte ativa das discussões que surgem em sala de aula, traduz-se como uma forma de dizer não ao caráter autoritário do professor, abrindo-se, assim, os espaços de participação aos demais sujeitos do processo educativo.

A democracia, pois, favorece a interação entre professores e alunos necessária para o desenvolvimento das relações que se situam no contexto de aprendizagem universitária. Esta condição presente no processo recíproco da ação docente e discente é claramente corroborada por PALMINI (2010, p. 17) que declara que

[...] a promoção do conhecimento pode ser magnificada pela interação entre professores e alunos, o que quebra a passividade tanto de uns quanto de outros. Essa interação desfaz o conhecimento encapsulado na aula hermeticamente preparada e abre imponderáveis vertentes que estimulam a curiosidade tanto de alunos quanto dos professores. Por paradoxal que pareça ao se discurrir sobre promoção do conhecimento, uma intensa interação entre professores e alunos desafia o próprio conhecimento, estimulando incursões pelo desconhecido. Assim, o processo torna-se dinâmico, estimulante e condutivo, não para a reverberação e transmissão, mas sim para a promoção e os avanços do conhecimento.

A condução da viabilidade de construção deste ambiente interativo traduz-se em algo complexo, é verdade, pela variedade de influências existentes em torno de si, assim como cada construção irá variar de sujeitos e de realidades diferentes. As limitações docentes no que tange à forma de

se colocar, em termos práticos, junto a esse processo, pode também se configurar como um problema. Entretanto, apesar das dificuldades, a possibilidade de criação de um espaço que valorize mais a proximidade nas relações entre docentes e discentes é viável, o que pode, como consequência, facilitar a aprendizagem, o convívio e o fortalecimento institucional.

## **A parcela do aluno: sua mobilização**

Ao se falar de alunos universitários, vem a ideia de sujeitos adultos que estão em um patamar mais elevado. Entretanto, diante desta concepção, a multiplicidade deste público garante a existência de muitos alunos que não se sentem preparados com a mudança que o ritmo universitário exige. São pessoas carentes de orientação para se ajustarem de maneira mais positiva ao meio acadêmico.

Trata-se, portanto, de sujeitos que estarão submetidos a uma transição significativa, já que romperão com o ensino médio que, por sua vez, possui características bastante diferentes do ensino superior. Além disso, muitos destes alunos estarão também passando por um processo de amadurecimento pessoal pela passagem para a vida adulta.

Isto, porém, não exime os alunos de suas responsabilidades. Eles precisam ter a sua parcela de esforço própria, responsabilizando-se pelas necessidades que surgem no processo educativo. A sua determinação e engajamento diante das dificuldades que surgirão são importantes para alcançar o sucesso tão esperado.

Melo (2008) ratifica que a aprendizagem não ocorre

sem o próprio interesse do aluno, depende do interesse deste, agindo de maneira autônoma a partir de sua mobilização. Neste sentido, Alarcão (2001) defende que os alunos não sejam treinados para a passividade, mas para desenvolverem atitudes críticas, o diálogo e a participação.

Um desdobramento da necessidade de mobilização dos alunos seria a adoção de hábitos necessários à rotina de estudos. Gil (2013, p. 14), diante desta ideia, afirma que

[...] Alunos que planejam seus estudos, fazem anotações das aulas, adotam técnicas de leitura e revisam constantemente a matéria costumam se sair melhor nos estudos. E é interessante considerar que de todas as variáveis relacionadas à aprendizagem estas são as que mais facilmente podem ser manipuladas pelos alunos com vistas ao sucesso. Por essa razão é que se propõe aos professores não apenas que ensinem a matéria, mas também que ensinem seus alunos a aprender.

O desenvolvimento da autonomia dos alunos no decorrer do curso, por sua vez, é de fundamental importância para que a sua aprendizagem seja alcançada da melhor forma possível, unindo esforços, compondo, assim, um engajamento coletivo. Logicamente, neste processo, o aluno encontrará barreiras que dificultará o seu envolvimento satisfatório no engajamento das atividades, seja por dificuldades emocionais, de relacionamento, de cunho cognitivo, de adaptação à nova rotina etc.

## **Importância da avaliação docente e discente**

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem que se estabelece no ensino superior é uma forma de contribuir para a qualidade do ensino e o melhor rendimento dos alunos, contudo, nem sempre ela é realizada ou acontece de maneira consistente, regular ou coerente. Estimular a prática de avaliação de caráter democrático poderia ser, então, uma meta comum às instituições de nível superior.

A possibilidade de avaliar o trabalho docente no ensino superior pode permitir que os alunos se sintam mais integrados ao meio acadêmico, favorecendo a ligação entre os anseios discentes e as possíveis deficiências na condução profissional dos professores, que possam estar prejudicando a aprendizagem dos alunos.

A avaliação do desempenho docente é, portanto, “[...] um meio poderoso de promoção do desenvolvimento organizacional e profissional tendente a facilitar e garantir processos de ensino-aprendizagem mais eficazes e instituintes da melhoria e do desenvolvimento” (GRAÇA et al., 2011, p. 7).

Os professores, por sua vez, não podem lançar mão também da necessidade de avaliar seus alunos. Estabelecer diante desta avaliação uma relação de coerção ou punição pode não responder às reais necessidades dos alunos, além de desestimular o seu envolvimento nas atividades acadêmicas, prejudicando o rendimento acadêmico dos alunos. Outro ponto a ser considerado é a forma como se dão os meios e os critérios avaliativos. Hoffmann (2005) atenta para o desafio da formação docente ligado à avaliação e para o fato

de muitos professores considerarem o alto grau de exigência nas provas como equivalente a um ensino de competência.

Vale destacar que, apesar de o professor poder se valer de diversos instrumentos avaliativos, sabemos que a prova escrita é um dos mais comumente utilizados. Sobre isto, Gatti (2003), alerta para a necessidade de correção da prova após sua realização. A referida autora considera que alguns fatores incidem na qualidade de uma prova e, supomos que, conseqüentemente, também reflete na qualidade do trabalho do professor, já que este instrumento é dos mais utilizados e faz parte da sua prática profissional, por isso nossa atenção e destaque a ele neste momento. A referida autora destaca alguns fatores como a qualidade das questões ou itens, a extensão da prova, padrão de correção estabelecido, o ambiente onde a prova é realizada e o estado emocional dos alunos como importantes para a atenção que deve ser considerada, tendo em vista a realização da avaliação por meio deste instrumento.

## **Compromisso ético e profissional**

Exercer uma atividade profissional requer o comprometimento com exigências legais, éticas e sociais. Em se tratando do ofício de professor, não poderia ser diferente. Fazer parte de uma instituição de nível superior, estar sujeito ao cumprimento de metas e a corresponder com as necessidades dos alunos, implicam em um compromisso ético e profissional por parte dos educadores. Sobre esta discussão, Para Freire (1996, p. 35) defende que

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Este mesmo autor ainda defende que o rompimento da ética seria equivalente ao da decência, ressaltando que cada discriminação seja combatida e a autonomia e liberdade de cada pessoa sejam respeitadas.

A importância do papel do compromisso no trabalho do professor é também reconhecida por Zabalza (2004) ao defender que ele está ligado a fatores como a honestidade e o respeito. Em outras palavras, o compromisso implica diretamente na preocupação com o outro. Cabe ao docente, pois, considerar a relação que existe no convívio profissional junto aos educandos e aos demais atores que fazem parte da instituição onde ele trabalha. Por isso mesmo a responsabilidade extrapola os muros da própria instituição por conta da relevância social do trabalho docente.

Há, inserida na profissionalização docente, um compromisso de ordem moral. O professor, desta forma, precisa reconhecer o dever diante do desenvolvimento dos seus alunos, não perdendo de vista o caráter transformador de sua prática. Isto nos remete a um outro aspecto ligado ao trabalho docente no ensino superior: o compromisso com

a comunidade. Esta dimensão da prática docente requer a necessidade de se estabelecer uma contextualização com o ambiente onde está inserida, o que caracteriza a educação como um ato político (CONTRERAS, 2002).

Portanto, assumir a docência é se responsabilizar pelo contexto educacional e social de onde os discentes estão inseridos. Neste sentido, cabe destacar a necessidade do zelo com aspectos legais relacionados à própria profissão e também à natureza cidadã de cada discente e suas singularidades.

## Referências

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BIREAUD, A. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Trad. de Irene Lima Mendes. Porto: Porto Editora, 1995.

BRITO, Antônia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: CANDAU, Vera Maria (org.). 24. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, Dêlcia; GRILLO, Marlene (Orgs.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005. p. 71-82.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez. 2002.

FREIRE, P.; CAMPOS, M. O. Leitura da palavra... Leitura do mundo. **O Correio da UNESCO** Vol. 19, n. 2. Rio de Janeiro. 1991.

GAETA, Cecília. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar / Cecília Gaeta, Marcos T. Masseto, - São Paulo, - São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2013. 283p.

GRAÇA, A. *et al.* **Avaliação do desempenho docente**: um guia para a ação. Lisboa: Editora Lisboa, 2011.

GUARNIERI, Regina (org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

HOFFMANN, J. **Pontos e Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 9ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para que?** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAES, Maria Cândida. Contextualizando a problemática educacional. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene



(Orgs.). **Educação superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005. p. 25-46.

MELO, Alessandro de. **Fundamentos de didática** / Alessandro de Melo, Sandra Terezinha Urbanetz. – Curitiba: Ibpex, 2008. 186 p.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, n°. 74, Campinas: Cedes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

HARRES, João Batista Siqueira. Como trabalhar com as ideias dos alunos. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza... [et al] **Capacitação docente**: movimento que se faz compromisso – Dados eletrônicos – Porto Alegre – EDIPUCRS – 2010. 205p. p. 75-90.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S., CASTANHO. M. **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PALMINI, André Luís Fernandes. A neurociência das relações entre professores e alunos: entendendo o funcionamento cerebral para facilitar a promoção do conhecimento. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza... [et al] **Capacitação docente**: movimento que se faz compromisso – Dados eletrônicos – Porto Alegre – EDIPUCRS – 2010. 205p. p. 15-24.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes. 2007.

VASCONCEIOS, M. I. M. C. **Contribuindo para a formação de professores universitários**: relato de experiências. In: MASETTO, M. (Org). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas / Miguel A. Zabalza; trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

# FORMAÇÃO DO PROFESSOR BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS DOCENTES E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE

*Kelsen Arcângelo F. e Silva  
Bárbara Maria Macêdo Mendes*

Diversos são os estudos e representações teóricas que permeiam o discurso acerca da formação docente em seus níveis de ensino. A pesquisa em questão voltou-se para a formação de professores de nível superior, em especial no que concerne à constituição da professoralidade do professor bacharel em Administração.

O interesse em se estudar e discutir essa temática partiu do fato de os professores bacharéis, diferente dos licenciados, não receberem durante seus cursos de graduação uma formação específica para exercerem a docência. Tem-se então um profissional que acaba por constituir-se professor por diversos motivos, sem, no entanto, na maioria das vezes, for-

mar-se, preparar-se ou ser preparado para assumir a docência nos contextos do ensino superior.

Ser professor na educação superior implica numa formação abrangente, contínua e continuada. Portanto, utilizamos o termo formação enquanto necessidade básica para atuação do professor em sala de aula, devendo este preparar-se para o ambiente educacional. Isaia e Bolzan (2007) veem o professor enquanto sujeito ativo de sua vida e do processo educativo sem desconsiderar os acontecimentos que o envolvem. O professor enquanto sujeito ativo é o responsável direto por sua constituição através das múltiplas vivências e experiências cotidianas oriundas de suas práticas profissionais.

A docência engloba a trajetória pessoal e profissional formativa do professor, sendo a professoralidade fundamentada por práticas realizadas por ele a partir de processos que denotam a ascensão da atividade docente. Uma produção particular, mas não solitária, partindo das relações constituídas nos diversos ambientes profissionais em que esse atua.

As múltiplas experiências que o professor vivencia em sua carreira contribuem para sua formação, a qual vai ocorrendo pelo e no exercício profissional no ensino superior, o que levou a refletir a seguinte questão: Qual a relação entre a formação do professor de Administração com suas práticas docentes e a consequente constituição da professoralidade? Corroborando com a problemática aqui exposta, o objetivo da pesquisa voltou-se a investigar a relação entre a formação do professor de Administração com suas práticas docentes e a consequente constituição da professoralidade.

Um levantamento bibliográfico de referências que trata-

vam da temática em questão foi o arcabouço para a constituição do embasamento teórico desse estudo. Realizamos também entrevistas narrativas com os participantes da pesquisa, o que oportunizou visualizar em seus relatos de vida questões que contribuíram com as considerações acerca da relação singular entre a formação, a prática docente e o incremento da professoralidade.

O tema é relevante pelas contribuições que a relação entre a formação, as práticas docentes e o desenvolvimento da professoralidade oferecem às instituições, aos discentes, à sociedade e ao próprio professor.

## **Metodologia**

A utilização da pesquisa qualitativa se deu por entendermos ser essa a mais adequada ao objeto investigado por possibilitar uma verificação das múltiplas determinações subjetivas que envolvem o fenômeno e os interlocutores estudados. A abordagem qualitativa, muito utilizada nos estudos em educação, trata de questões particulares e subjetivas que dificilmente podem, por seu contexto, ser quantificadas ou reduzidas a aspectos técnicos, racionais, necessitando de uma análise não tecnicista das muitas realidades do objeto de estudo.

O cenário da pesquisa foi o Curso de Administração do Departamento de Ciências da Administração e Informática, da Universidade Federal do Piauí, Campus de Parnaíba. Atualmente, o curso possui 10 (dez) professores efetivos e com formação específica na área, alguns com poucos anos

de experiência acadêmica e outros já próximos da aposentadoria no magistério superior.

Os participantes da pesquisa foram três professores efetivos lotados no curso de Administração que possuíam no mínimo cinco anos de experiência docente no ensino superior, com base no ciclo da profissionalização docente de Huberman (2000), por acreditarmos ser esse um período de tempo em que o professor apresenta-se mais seguro de seu papel e ação em sala de aula. Os demais critérios de participação foram: exercer a profissão em regime de dedicação exclusiva, estar em pleno exercício do magistério superior, aceitar voluntariamente participar da pesquisa. Prezando pelo anonimato o nome dos participantes foi suprimido.

Acerca da entrevista e de sua realização, afirma Souza (2008, p. 89) que a entrevista narrativa “expressa as formas como os seres humanos vivem o mundo através de histórias pessoais, sociais e coletivas”. E acrescenta Couto (2009, p. 131) que a narrativa possibilita a reintrodução “da seta do tempo”, mostrando espaços e delimitando fatos em que os participantes determinam lugares e suas ações, numa história feita e contada por eles. Esse contar e recontar temporal dos momentos, dos fatos e das pessoas aumentou as possibilidades de investigação das muitas subjetividades engendradas nas histórias de vida dos participantes.

Com essa técnica buscamos que os professores construíssem suas narrativas sobre suas experiências docentes, ressaltando os percursos profissionais formativos de sua professoralidade. A definição de uma questão gerativa nos auxiliou na condução do encontro, bem como direcionou o participante àquilo que desejávamos investigar. No momento

da realização da entrevista explicávamos em que consistia a narrativa e como essa deveria ser conduzida. Sucedendo-se pela apresentação da questão gerativa e de seus estímulos concomitante à necessidade de utilização.

As entrevistas, mediante autorização dos participantes, foram gravadas e posteriormente realizadas sua transcrição e análise do conteúdo até ocorrer a saturação dos dados. Segundo Chizzotti (1991), a entrevista quando feita por meio de um gravador evita a perda de informações importantes para a pesquisa. As transcrições das entrevistas deu-se tal qual dito pelos participantes, sem que se modificasse qualquer palavra, simplesmente relatando os enunciados, fundamentados pelas palavras de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), os quais afirmam ser mais fácil quando é o próprio pesquisador quem recopia a história por ser ele quem vivenciou as entrevistas.

Após as transcrições, passamos a analisar o conteúdo das narrativas dos participantes da pesquisa, observando em suas linhas e entrelinhas seus dizeres e emoções particulares acerca de sua formação docente e da constituição da professoralidade.

## **Formação, práticas docentes e a constituição da professoralidade**

O exercer de uma profissão por uma pessoa relaciona-se diretamente com as habilidades e competência apresentadas por essa para atuar na carreira preterida. Acerca do professor do ensino superior essa formação tem sido por

muitas IES deixada de lado. Entretanto, essa realidade aos poucos tem se modificado com estudos, discussões e atenções destinadas à preparação desse indivíduo para a carreira docente. Reforçam esse movimento os estudos da pedagogia universitária que enfatizam a necessidade de espaços formativos destinados à discussão e reflexão acerca do processo de ensino e de aprendizagem específicos e relativos à prática docente.

O professor do ensino superior carrega consigo uma subjetividade de conhecimentos e saberes oriundos de seus estudos, práticas profissionais e vivências. Uma mescla de aprendizados que o constituem e o edificam na carreira docente.

Para ser professor do ensino superior é inerente ter conhecimentos para desenvolver essa atividade profissional. Além de ter conhecimentos sobre os conteúdos que ministra, sua competência profissional deve relacionar-se intimamente com os resultados conquistados por seu trabalho, uma vez que o professor é sujeito de sua própria prática.

O conhecimento pedagógico é fundamental na carreira do professor e sua ausência poderá ocasionar dificuldades e limitações em sua atuação, prejudicar o processo de ensino e de aprendizagem e, por conseguinte, alunos, outros professores, instituição, sociedade e o próprio professor responsável por esse ato.

À medida que o professor vai caminhando na carreira ele vai percebendo suas necessidades formativas, especialmente quando ele percebe a importância de refletir acerca de como desempenha seu trabalho.



Diversos estudos acerca da docência universitária apontam uma crescente preocupação quanto a necessidade de ações e de espaços formativos voltados às características particulares que envolvem o professor do ensino superior.

Com o ingresso no magistério superior, geralmente os professores identificam a necessidade de possuírem um conjunto de conhecimentos distintos daqueles específicos inerentes à sua área de atuação, o que nos reporta à comum ausência de conhecimentos pedagógicos para atuar no ensino superior.

Discutir os contextos e ações voltadas à formação e preparação dos professores para atuarem no ensino universitário leva a um questionamento: Como se dá e está a formação de professores universitários para atuar no magistério superior?

Fundamentados pelos estudos de Tardif (2002) acreditamos que os professores no decurso de suas vidas profissionais constroem e reconstroem constantemente seus saberes pelas imposições do cotidiano da prática. Os discursos dos participantes apontam a consciência deles quanto às responsabilidades e o papel do professor no contexto do ensino superior:

*Eu tenho plena convicção das minhas responsabilidades como docente da universidade. Por isso resolvi ser professora. Para contribuir na formação de profissionais e de cidadãos. (P1)*

*Ser professor não é uma tarefa fácil, é muito árdua, mas altamente gratificante. Saber que você contribuiu na formação e sucesso profissional de um aluno seu não tem preço. (P2)*

*Muitos alunos me têm como um professor intransigente, rigoroso. Mas no fim, eles percebem que é em favor deles. Acabamos nos entendendo e estabelecendo um diálogo saudável. Todos acabam aprendendo.*  
**(P3)**

Ensinar requer do professor uma formação específica para tal, cujos atores (docentes, discentes, gestores, funcionários) e cenários (sala de aula, coordenadorias, bibliotecas, outros) envolvidos devem ser levados em consideração e ter uma contribuição significativa nesse processo. Pelas palavras dos participantes vemos a consciência que eles têm de suas responsabilidades e contribuições para com os alunos.

Essa formação docente é representada, em certo momento, pelas atividades de formação continuada enquanto instrumento de qualificação profissional, de contribuição na formação do professor e, conseqüentemente, de desenvolvimento da professoralidade. Acerca do professor bacharel, esses geralmente não vivenciam em sua formação na graduação uma preocupação com a possibilidade futura de exercerem a docência, recebendo ao contrário, enquanto alunos graduandos, uma formação totalmente técnica, não havendo por parte da IES qualquer preocupação quanto à formação de “quem sabe” um futuro professor bacharel apto a desenvolver sua atividade professoral.

Nóvoa (2002, p. 52) explicita que as atividades de formação continuada em muitos casos ressaltam uma característica burocrática e administrativa sobre os professores, “baseando-se numa lógica de adaptação, reciclagem ou actualização do professorado; dirigindo-se aos professores

individualmente, sem estarem integradas num projecto colectivo ou institucional; organizando-se à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores”.

Temos então, uma formação continuada que não representa as reais necessidades do professor. Associa-se a essa questão a ausência de políticas e ações desenvolvidas pelas IES que se inclinam à formação de seus professores, bem como com a constituição de espaços físicos de interação e discussão docente, para que esses possam em conjunto pensar e debater sua formação e práticas, proporcionando quem sabe em conjunto com as instituições de ensino propostas reais que contribuam na formação desses professores.

Tardif (2014, p. 21) relaciona o saber docente com a identidade do mesmo, suas experiências pessoais e profissionais, relacionamentos no trabalho (alunos e professores) e suas relações com os aspectos que influenciam suas práticas docentes. Assim, temos que o saber docente relaciona-se com as experiências de seu trabalho, construindo a base prática para uma atuação de qualidade, pois “essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”.

Geralmente, a preparação do professor bacharel para o magistério superior é creditada aos cursos de pós-graduação. Na contramão, pouca é a regulamentação e ação dos cursos *stricto sensu* quanto ao ensino e formação desses professores para atuarem na profissão. O foco central dos cursos de pós-graduação ainda continua sendo a pesquisa. Esse cenário da preparação do professor centrada nos cursos de pós-graduação é percebido na afirmação dos participantes da pesquisa durante as entrevistas:

*Eu vejo que minha formação para ser professor veio da prática, pois nem a graduação e nem a pós-graduação voltou-se para essa minha possibilidade de atuação profissional e as necessidades formativas que essa opção demandava. (P1)*

*A minha vida docente, a minha carreira de professor iniciou na pós-graduação. Foi quando eu fui fazer o mestrado e as disciplinas cursadas envolviam muito a questão de seminários, de encontros, de discussão. (P2)*

*Eu aprendi a ser professor na prática mesmo, pois não acredito que a especialização e o mestrado sejam suficientes para essa formação. Na verdade, a pós-graduação se volta para formar pesquisadores e não professores. (P3)*

Nas palavras de (P1; P2) vemos as contribuições da prática na formação e constituição do professor bacharel do ensino superior. Ressalta ainda a incipiência formativa dos cursos de graduação e pós-graduação quando se reporta ao administrador ainda enquanto aluno e, também, já como profissional. A compreensão de muitos professores acerca da preparação para atuar no magistério superior vai de encontro ao que muito se discute na literatura sobre uma formação a cargo dos cursos de pós-graduação, sem um foco específico que se destine às reais necessidades professorais dos participantes.

Inferimos pelas falas que os professores geralmente não têm consciência de suas necessidades formativas. A formação docente que se espera dos cursos de pós-graduação está longe de ser a adequada, o que reforça a omissão da maioria

das IES quanto às reais necessidades de seu corpo docente quanto à formação e capacitação deles para o ensino. Essa situação acaba por gerar uma insatisfação em muitos docentes, como evidencia (P3) ao relatar que é a prática cotidiana quem o forma e direciona na carreira. Ele deixa claro o real objetivo da pós-graduação no país, a pesquisa. Cunha (2001) cita que não existe exigência de uma formação didático-pedagógica aos professores desse nível de ensino, cuja preocupação de fato está em produzir novos pesquisadores, ficando os saberes específicos a atuação docente para um “segundo plano” quando esse existe.

As práticas docentes, como já referenciamos, contribuem na constituição pessoal e profissional do professor e, assim, ele vai edificando sua professoralidade. Nesse contexto em que o professor desenvolve sua prática educativa, essa está relacionada, segundo Tardir (2014, p. 151), “diretamente à atividade humana, pela socialização e discussão existente no ambiente educacional”. Os saberes docentes vão se constituindo pelos saberes sociais e pedagógicos que os professores incorporam ao longo da carreira. Uma interação de saberes repleta de problemas e conflitos, em especial pela pluralidade desses saberes (provenientes da formação profissional, das experiências). A prática educativa acaba por sua ação contribuindo para a formação do professor. Um indivíduo marcado pelas suas experiências de vida profissional cujas vivências podem possibilitar ou não seu engrandecimento profissional, num caminho destinado às melhorias das competências para atuação na carreira.

O professor compreende que no ambiente educacional os alunos devem ser vistos não como sujeitos passivos da

atividade docente, mas atores, despertando em ambos interações capazes de estimular o conhecimento, a reflexão e a socialização. Assim, P1, P2 e P3 consideram essa ação mútua em sala de aula:

*Tenho consciência do meu papel enquanto docente e das necessidades de uma maior e melhor formação pedagógica, o que me ajudaria muito em minhas aulas. Apesar disso consigo ser um bom professor (P1)*

*Vejo meus alunos como parceiros que me ajudam e contribuem para meu aprendizado docente, da mesma maneira que me inclino para disponibilizar a mesma intenção a eles. (P2)*

*Pelo pouco conhecimento pedagógico e pelo tempo representativo que tenho no magistério superior, sei que a ação conjunta com meus alunos é fundamental para uma boa aprendizagem de ambos os lados. (P3)*

Ressaltam os participantes em suas falas ser importante no trabalho docente em sala de aula a interação e o compartilhamento de responsabilidades entre professor e aluno, em que a prática dar ao professor uma maior maturidade e segurança para formar e ser formado enquanto desempenha sua prática profissional. Souza (2006) contempla a formação como uma iniciação e um processo, apresentando ligações entre as experiências construídas ao longo da vida. O saber no campo do trabalho docente aborda o trabalho dos professores enquanto reflexão de seu saber e sua identidade profissional. A prática revela saberes produzidos e agregados como se fossem “células” que aos poucos vão sendo incorporadas aos professores, contribuindo para sua formação.

Cada momento, cada interação, cada experiência vivenciada vão tendo sua parcela de contribuição na constituição desse professor. Isaia (2005) contribui com sua definição de empolgação pela docência, tida como a motivação para se desenvolver na função docente. Entendemos ser necessário considerar que a prática educativa provoca uma necessidade de transformação e adequação do saber científico para o acadêmico e desse para o profissional. O desafio passa a ser, então, o de desenvolver estratégias voltadas à formação do professor “sistematicamente organizadas, as quais contemplam esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a aquisição de novos e constantes conhecimentos/saberes/fazeres” (p. 73).

A formação dos professores não pode então ser pensada, refletida e executada de forma individual. Mas coletiva e institucionalmente, associando processos voltados a uma melhor estrutura de trabalho para o docente, com múltiplas interações no ambiente das IES, especialmente com seus pares com o objetivo de fortalecer as práticas educativas através das trocas de experiências e dos conhecimentos acerca da profissão docente, numa tentativa de oportunizar uma formação adequada, em especial aos professores bacharéis. Em seus depoimentos, os interlocutores expressam essa necessidade de um trabalho conjunto:

*Da mesma forma como falamos na Administração, o trabalho dos professores deve ser executado em conjunto, onde as informações e as aprendizagens devem ser compartilhadas. (P1)*

*O trabalho do professor é tido por muitos como um*

*trabalho solitário, mas eu vejo por outro lado. Trabalhar em conjunto é de muita valia para a melhoria da prática docente. (P2)*

*A aproximação, o envolvimento e o compartilhamento de experiências entre os professores dão a todos a oportunidade de um aprendizado conjunto mais rico em conhecimento pelas interações que se estabelecem. (P3)*

Ressaltam os professores as necessidades e as contribuições que um trabalho docente conjunto e harmônico podem ocasionar aos docentes. O desafio passa a ser o de sensibilizar os professores em favor dessa intenção. A formação do professor ressalta Tardif (2014, p. 16), “depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores”. Esses saberes do professor são estabelecidos no decurso de seu desenvolvimento profissional, da constituição de sua professoralidade. Essa formação é vista enquanto processo norteado por acontecimentos que englobam não somente a trajetória do professor, mas também compreendem múltiplas interações no espaço e no tempo onde o docente desenvolve o seu ato de ser professor. Essas muitas experiências que ao longo da vida e da carreira do professor vão caracterizando-o e constituindo sua professoralidade.

A professoralidade enquanto processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolve espaços e tempos em que o professor reconstrói sua prática educativa. Implica não só no domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado cam-



po, mas também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (OLIVEIRA, 2003).

A professoralidade enquanto resultado da experiência profissional docente pelo professor bacharel é conceituada por Tardif (2014, p. 265) como o “processo que o professor experimenta enquanto realiza e reflete sua própria prática”. Em nosso entendimento, a professoralidade consiste na constituição do professor enquanto realiza e reflete sua prática docente, alicerçada pelos saberes provenientes de suas experiências de vida e de profissão, num movimento de formação que não cessa.

A lacuna, dizem Pimenta e Anastasiou (2002) está no fato de que na maior parte das IES, embora os professores tenham muita experiência proveniente de anos de estudos em suas áreas de atuação, tem-se o predomínio do despreparo e do desconhecimento científico quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, embora seja o professor o responsável pela formação de outros sujeitos. Assim, temos que as universidades enquanto local de formação humana, com dimensões em ensino, pesquisa e extensão, não podem necessariamente voltar-se somente aos discentes, devendo inclinar-se também para a necessidade de um aperfeiçoamento de seus planejamentos e ações destinados à formação contínua e continuada de seus professores.

Nesse contexto, definir o que compete ao docente e como esse deve realizar suas tarefas torna-se uma missão árdua, despertando geralmente um sentimento de solidão

pedagógica, refletido por Isaia (2006) como o desamparo dos professores pela falta de compartilhamento de conhecimentos pedagógicos necessários ao dia-a-dia da atuação docente. Essa questão nos remete a pensar a necessidade de construção de espaços destinados a se pensar o processo de ensino-aprendizagem, por ser esse inerente ao trabalho do professor universitário, o que exige competências específicas não restritas ao fato de se possuir diploma de graduação, mestrado ou doutorado, ou ainda, simplesmente exercer a profissão, mas às práticas cotidianas de trabalho que paulatinamente vão constituindo a professoralidade desses professores bacharéis do ensino superior. Assim afirmam (P1), (P2) e (P3) em acordo com a necessidade de espaços de aprendizagens docente:

*Ao recordar o meu início de carreira como professor do ensino superior, lembro-me das dificuldades presentes e algumas ainda existentes pela omissão da IES quanto às minhas necessidades formativas. Precisamos de espaços destinados à formação didático-pedagógica dos professores. (P1)*

*Quando eu trabalhei aqui na universidade pela primeira vez havia uma sala de professores onde nos encontrávamos e conversávamos sobre muitas coisas, inclusive sobre questões da sala de aula. Quando retornei anos depois, não mais existiam espaços assim. Tempos bons que se foram. Uma pena! (P2)*

*Ao chegar à universidade, uma coisa que me marcou foi a solidão com a qual fui recebida. Não conhecia ninguém e não havia espaços de convivência para professores. Nem se quer a famosa sala de professores. (P3)*

O processo de construção do conhecimento acontece

pelas interações as quais permitem a troca de ideias e vivências acerca do saber pedagógico. A realização de atividades conjuntas é tida enquanto maneira de se construir a formação e a professoralidade, aonde se vão criando pensamentos, saberes e ações compartilhadas. Concordamos com a necessidade de espaços de convivência e interlocução nas universidades enquanto ambientes propícios à troca de experiências e ajuda mútua, tornando-se esses espaços em locais de aprendizagem e enriquecimento docente quanto ao saber ser professor, característica fundamental para o engrandecimento pedagógico desse e da própria efetivação construtiva da sua professoralidade.

Bolzan (2001, 2009); Masetto (2005) abordam a formação de professores, a aprendizagem profissional e a ação docente, mostrando que a relação entre formação e ação permeia a complexidade dos contextos em que os professores estão inseridos. Os novos papéis requerem dos professores desenvolverem sua formação continuada associada aos diversos contextos os quais vivencia com a prática docente.

O professor, como todo indivíduo e profissional é um ser social imerso em diversos ambientes nos quais interage, num movimento contínuo de muitas direções. Nesse, contexto, tem-se a dinâmica da formação e do papel do professor numa sociedade marcada por múltiplos contextos sociais, econômicos e culturais. Enquanto agente de mudanças e de transformações, necessita o professor de uma formação contínua e continuada que o possibilite pensar e agir em prol de seus ideais e das necessidades de seus alunos por uma educação de qualidade.

O professor, ao tempo em que atua, também necessi-

ta desenvolver um pensamento reflexivo sobre sua profissão e atuação. Essa inclinação possibilita a construção de uma relação necessária entre teoria e prática profissional, refletindo continuamente sobre seu cotidiano profissional enquanto componente intrínseco de sua formação. Em desacordo, é comum a omissão de muitas universidades quanto à formação de seus professores.

Ocorre, pois, que os docentes não podem também conceder à instituição total responsabilidade sobre sua formação. Como já referenciamos, o professor precisa também pensar e refletir sobre sua autonomia na carreira. Nessa possibilidade de uma ação reflexiva, Liberali (2010) ao citar Van Manen (1977) apresenta três tipos de reflexões: reflexão técnica (eficiência e eficácia docente na busca de respostas aos problemas cotidianos. A escola é vista como um ambiente fechado); reflexão prática (tentativa de encontrar soluções para a prática na prática. Aqui se valoriza a experiência construída no exercício da profissão). No contexto da reflexão prática, a autora cita Schön (1992), em suas definições de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação.

A reflexão da prática educativa pelo docente propõe um trabalho e uma discussão coletiva sobre questões cotidianas vivenciadas em diferentes contextos, não remetendo a um aprisionamento do pensamento e ações docentes, mas à construção de uma rede de reflexões cujos indivíduos são uma parte do todo. Os participantes referenciaram a reflexão do contexto de suas práticas:

*Sempre penso minha ação em sala de aula. Acho isso muito importante para qualquer professor. (P1)*

*A reflexão da prática é essencial para qualquer professor. Acho que se ele não reflete o que faz não pode evoluir na carreira docente. (P2)*

*Tenho o hábito de refletir sobre o que faço em sala de aula [...] se eu não pensar e refletir minhas ações, como poderia melhorar no que faço. (P3)*

Perceber, pensar e refletir a prática, como ressaltam os interlocutores, leva-os a identificar a necessidade frequente de olhar para si, para sua prática docente em decorrência das exigências do contexto contemporâneo, bem como das exigências particulares dos participantes com suas práticas docentes. O professor do ensino superior desenvolve uma carreira rica em experiências que o individualizam em sua prática docente, ao tempo em que deve interagir com seus pares a fim de enriquecer seu aprendizado e contribuir com os demais. Nesse contexto, ele amadurece e desenvolve-se enquanto profissional do magistério superior. É nesse movimento de construções, interações, rupturas e renovações que ele vai se modificando em suas essências pessoal e profissional. Assim, se constitui a professoralidade docente no ensino superior.

## **Considerações finais**

Formação docente é um tema muito discutido nas diversas instâncias da educação. O pensar essa formação perpassa as fronteiras das instituições de ensino superior,

contemplando uma diversidade de aspectos e atores que se inter-relacionam na contribuição a essa formação.

A pesquisa enfatizou que os professores bacharéis em Administração não têm em sua formação a devida preparação para o exercício da docência, tornando-se pelos contextos educacionais da prática os professores que são, enquanto resultado das experiências, aprendizados, saberes e interações sociais por ele estabelecidas no decorrer da sua carreira professoral, e é justamente esse inter-relacionamento que possibilita o desenvolvimento de sua professoralidade, sendo o cotidiano o principal responsável por sua formação enquanto professor.

A pesquisa mostrou que no contexto da educação superior há muitos profissionais que se tornaram professores, em contrapartida à necessidade básica de formar-se professor para o exercício profissional. Nesse estudo, o termo formação refletiu o crescimento e amadurecimento profissional do professor com vistas a aprimorar-se em suas atividades de sala de aula. Formação essa que não deveria se dar individualmente, mas coletiva e interativamente com outros professores e com as IES.

O compartilhamento, a socialização e o exercício de pensar coletivamente o contexto de desenvolvimento da professoralidade docente poderão trazer perspectivas de novos cenários, outros caminhos formativos a percorrer e, por conseguinte, a motivação e o interesse em querer participar e contribuir ativamente nos novos rumos que a universidade por ventura possa incutir destinados à consonância entre os interesses docentes e da IES.

O planejamento e execução de momentos formativos pela universidade poderão desenvolver o comprometimento de seus professores com as propostas de formação e qualificação profissional, com o compartilhamento de saberes e experiências professorais, desencadeando assim um movimento em favor do desenvolvimento da professoralidade de seus professores e de seu crescimento enquanto universidade.

Ser professor no ensino superior representa um vultoso aprendizado em meio aos desafios cotidianos vivenciados por ele, os quais oportunizam diversas maneiras de sentir, pensar, agir e reagir perante esse contexto dinâmico, globalizado, diversificado e multicultural em que se configura a universidade. Ao centrarmos o estudo no desenvolvimento da professoralidade do professor bacharel em Administração no ensino superior compreendemos e apoiamos a necessidade de uma imediata atenção a ser desprendida ao processo de ser e formar-se professor, assim como aos movimentos que o constituem no ambiente universitário.

Pelas considerações postuladas até aqui, defendemos a profícua construção e valorização de espaços de formação dos docentes do ensino superior destinados ao desenvolvimento de pesquisas acerca dos conhecimentos pedagógicos necessários e existentes nos docentes, sobre as práticas cotidianas por eles desempenhadas e sobre as carências quanto aos saberes necessários à assunção docente.

Esses espaços formativos também ampliam as discussões e ponderações acerca da formação docente nos programas de pós-graduação, sobre a necessidade da instituição de uma formação continuada no calendário universitário e sobre o desenvolvimento de uma política institucional de formação

docente dos professores. E, em complementação às ações formativas das universidades, faz-se oportuno e necessário o desenvolvimento de um plano governamental de sistematização da formação do professor do ensino superior voltado à promoção de melhorias constantes em favor da qualidade do ensino nesse nível educacional.

Pelos achados identificamos que as universidades devem investir profunda e constantemente numa aproximação com seu corpo docente, de tal maneira que dessa interação emergjam relevantes descobertas e aprendizados para ambos os envolvidos nesse contexto. Ao mesmo tempo, reiteramos ser esse um processo que requer de ambos uma inclinação para o novo, para o saber ouvir e discutir a sobreposição dos interesses coletivos aos particulares. O desenvolvimento docente na carreira demanda ações, em especial pela universidade, que promovam uma reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores.

A pesquisa trouxe aos professores uma oportunidade de esses ressignificarem sua prática profissional. Eles se voltaram para a importância de constantemente refletirem sobre suas ações e posturas em sala de aula, também acerca da necessidade do desenvolvimento de ações docentes conjuntas em favor de melhores condições de trabalho bem como de um maior amparo pedagógico desprendido pela universidade a seus professores. Nesse movimento ativo e reflexivo eles vão ressignificando sua carreira e desenvolvendo sua professoralidade. Assim, ressaltamos também a necessidade da constituição pelas universidades de políticas, planejamentos, espaços e em especial ações destinadas ao incremento da formação de seus professores e ao desenvolvimento de



suas respectivas professoralidades.

A realização da pesquisa contribui às discussões acerca da professoralidade na docência do ensino superior, fortalecendo os aspectos que a constituem e reforça as necessidades formativas docentes que envolvem a professoralidade. O estudo preza pela valorização do professor universitário e dos aspectos que o edificam na carreira, tendo consciência de que na formação dos professores do magistério superior e no desenvolvimento de sua professoralidade, há de se considerar a amplitude e complexidade que permeiam a docência nesse nível de ensino.

## Referências

BOLZAN, D.P.V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores**: construindo e compartilhando conhecimento. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COUTO, M. **Estórias abensonhadas**. Lisboa: Caminho, 2009.

CUNHA, M.I. Ensino como mediação da formação do

professor universitário. In: MOROSINI, M. org. **Professor do ensino superior: Identidade, Docência e Formação**. 2 ed. Brasília: Plano, 2001, p. 79-92.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

ISAIA, S.M.A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre - RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006.

ISAIA, S.; BOLZAN, D.P.V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

LIBERALI, F.C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Vol 8. Campinas - SP: Pontes, 2010.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editorial, 2000.

OLIVEIRA, V.F.G. In: MOROSINI, Marília (org).  
**Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P.  
**Histórias de vida:** teoria e prática. 2 ed. Oeiras-Portugal: Celta Editora, 1999.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, E.C. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, E.C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petropólis: Vozes, 2014.



# “O ESPLendor DAS PASSARELAS E O MUNDO DOS EXCLUÍDOS”: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL JUVENIL DESENVOLVIDA PELA CASA DE ZABELÊ EM TERESINA-PI

*Leyllane Dharc Chaves Carvalho dos Santos  
Francis Musa Boakari*

## **Introdução**

*Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã.  
(Paulo Freire)*

A educação é o mecanismo fundamental que permite o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e

morais do ser humano. Suas funcionalidades propiciam o aprimoramento de múltiplas capacidades humanas e a possibilidade de superação dos níveis de desigualdade social e de pobreza, proporciona o acesso a direitos, a convivência social harmônica, a afirmação de identidades, o respeito à diversidade cultural e a cidadania.

Os educadores devem estar preparados para envolver aos/às educandos/as não somente nos conteúdos dos currículos, mas nas discussões que tratam de experiências cotidianas. Com esse viés, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) dentre outras legislações, vêm (re)desenhando a educação em todos os níveis e, além disso, dão abertura para as questões sociais relevantes (como a cultura) que precisam ser tematizadas para viabilizar a formação educacional dos/as sujeitos/as em sentido integral. Assim, a LDB de 1996 reza:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º)

Embora as legislações referentes à educação assegurem esse debate, principalmente no que se refere ao aspecto cultural, na prática isso pouco se verifica. Valente (2003, p.25) demarca que “[...] a escola tem sido histórica e hegemonicamente, espaço de imposição, monólogo, certezas e coabitações”, isto é, dificilmente reflexões mais abrangentes e he-

terogêneas serão estabelecidas. Na construção da sociedade brasileira acoberta-se a identidade do outro sob o discurso da homogeneização, o que serve para mascarar as diferenças cultural, étnica e racial, negando-as a fim de construir um padrão de socialização a ser seguido por todos em detrimento de suas particularidades. Todavia, o reconhecimento da diversidade permite que, por exemplo, a escola exerça papel fundamental ao se constituir enquanto espaço de sociabilidades, isto é, de trocas das vivências dos/as que a frequentam.

Conforme aponta Pretto (2004), quem trata a educação com sensibilidade percebe que o campo da cultura é, na maioria das vezes, negligenciado nas propostas pedagógicas.

A educação passou a ser impregnada de procedimentos associados tipicamente à produção industrial em série, muitas vezes levando a discussão da educação para o campo da economia, trazendo para o vocabulário dos educadores palavras muito estranhas, como produtividade, eficácia, eficiência [...] Recuperar, portanto, a importância da cultura no momento contemporâneo e das suas potencialidades nas relações a serem estabelecidas com os processos educacionais, é uma tarefa fundamental a ser assumida pelos educadores [...] (PRETTO, 2004, p. 06)

O presente artigo traz para discussão parte das reflexões da pesquisa de mestrado em andamento/desenvolvimento sobre um ramo específico da educação: a educação profissional. Para isso analisa a iniciativa da Casa de Zabelê em Teresina – PI. Tendo como proposta o estudo das Raízes Culturais que formam o povo brasileiro (Africana, Indígena, Europeia e a Brasilidade), a Casa de Zabelê amplia o horizon-

te de análise das Políticas Públicas de Educação Profissional Juvenil para além do viés mercadológico ao enfatizar a cultura como elemento norteador capaz de promover a cidadania, o respeito à diversidade e a superação de preconceitos e discriminações. Apresenta-se o contexto histórico de formação da instituição para situar e compreender suas ações no presente. Tem-se a Casa de Zabelê como uma iniciativa educacional cultural relevante que transforma a realidade de jovens em situação de vulnerabilidade social.

### **Casa de Zabelê: contexto histórico**

Nas décadas de 1980 e 1990, o Brasil passou por processo de transição política e social entre o período ditatorial e a redemocratização. Ganhou destaque nesse período, o poder dos Movimentos Sociais que lutavam por diversas questões, mas que convergiam no aspecto da garantia de direitos aos cidadãos brasileiros. No âmbito dos direitos da criança e do adolescente, por exemplo, foi de grande relevância o papel desempenhado pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) que traziam uma proposta diferenciada de emponderamento e protagonismo infante juvenil.

Segundo Souza (2013), a situação de rua em que crianças e adolescentes estavam submetidos constituía algo natural e não fruto de um sistema que produz a pobreza e exclusão social. O Brasil tem índices de desigualdade alarmantes; má distribuição de renda; pobreza; miséria; desemprego; desestruturação do mundo do trabalho; violência; discriminações;



precarização dos serviços públicos e várias outras expressões da questão social. Uma sociedade que ao mesmo tempo em que incentiva o consumo, não dá condições a maioria da população de consumir nem o básico para sua sobrevivência, desencadeando um processo de exclusão social que influencia nas identidades e relações sociais. Esse processo atinge mais às crianças e adolescentes, por estarem numa fase de descobertas, de formação de suas identidades, de construção de desejos e sonhos, por serem mais vulneráveis aos apelos lúdicos do consumismo e não compreenderem a lógica perversa do capital, por vezes naturalizada.

As crianças e os adolescentes que se encontravam nas ruas não eram vistos como seres em desenvolvimento, mas como responsáveis pela situação de abandono e miséria em que se estavam inseridos, verdadeiros vândalos, como taxavam o governo e a sociedade. No resgate desse contingente, os Educadores Sociais de Rua atuaram de forma relevante. Levantaram a bandeira do MNMMR em todo o país e, a partir da forma como trabalhavam com a criança e o adolescente, foram convidados a elaborar uma legislação que superasse a forma tradicional de ver e perceber a infância e a juventude descrita no Código de Menores (1927 e 1979), primeira codificação voltada para este segmento, que não mais respondia à nova realidade social e democrática estabelecida (SOUZA, 2013 p. 02).

A promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988 abriu as portas para uma nova perspectiva de análise das crianças e adolescentes do Brasil. Foram inseridos na Carta Magna artigos sobre a temática:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos às normas da legislação especial. (Constituição Federal do Brasil, 1988)

Foram a partir desses artigos que houve a mobilização de diferentes atores sociais em torno da construção do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/1990). O foco dessa legislação não é mais tratar a criança e o adolescente com indiferença social, fora do contexto familiar, escolar e comunitário. As políticas de infância e juventude enxergam, nesse momento, a criança e o adolescente como sujeitos de direito.

O ECA demonstra a preocupação desprendida pelos diversos setores (órgãos governamentais, não-governamentais, sociedade civil etc.) em promover a proteção integral que não estava presente em legislações anteriores como o Código de Menores, que se voltava mais para o assistencialismo, arbitrariedade e repressão. Encorajou, ainda, a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, que formula políticas públicas e dá suporte para efetivação dos direitos. Além do CONANDA, outras instituições foram criadas para dar apoio ao Estatuto da Criança e do Adolescente, como a Fundação Abrinq, sem contar com os Fóruns e as Conferências Nacionais que discu-

tem formas para promover o exercício da cidadania.

Em Teresina, capital do Piauí, a discussão estabelecida a nível nacional sobre a questão da infância e da juventude não estava distante. Segundo Augusto Perrone<sup>1</sup>, estudos e pesquisas sobre o perfil da população infanto-juvenil pobre foram elaborados na tentativa de superar a visão naturalista das questões sociais. A Universidade Federal do Piauí, por meio do Núcleo de Pesquisa sobre Criança e Adolescente – NUPEC, em parceria com o Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência – CBIA desenvolveu uma pesquisa de campo sobre a realidade das meninas nas ruas do centro de Teresina. Intitulado “Mulher-menina: um estudo da exploração sexual feminina infanto-juvenil em Teresina”, a pesquisa mostrou que muitas adolescentes eram alvo de abuso e exploração sexual. “Camufladas” como vendedoras de café, as meninas eram induzidas à prostituição por cafetinas aos adultos que transitavam cotidianamente pelas praças da cidade. A situação era de conhecimento de todos os teresinenses, mas nenhuma resolutividade era dada à problemática.

Nesse período, tinha-se o trabalho pontual de uma instituição chamada Casa Maria Menina, de iniciativa da Igreja Católica (na pessoa de Dom Miguel, então Arcebispo) e dos Movimentos Folclóricos, que atendia meninas em situação de rua e drogadição. Era uma ação voluntária e filantrópica, sem caráter técnico nas ações.

---

<sup>1</sup> Augusto Perrone trabalhou 20 anos como estilista e empresário na área da moda em países como Itália, Alemanha e Japão. Chegou ao Brasil em 1993 para colaborar voluntariamente no Projeto Axé. Em 2004 recebeu o convite para contribuir com sua experiência na criação da marca Zabelê Moda. Escreveu um artigo sobre as ações da Casa de Zabelê, no entanto, este artigo que se encontra na instituição, não consta o ano de sua publicação.

Diante da necessidade de contextualizar tecnicamente a problemática, lançou-se mão de parcerias com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Teresina – CMDCAT; o Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência – CBIA; a Universidade Federal do Piauí – UFPI/NUPEC; a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCAD; Ação Social Arquidiocesana – ASA. Com essas parcerias foram mapeados os locais de Teresina em que as meninas eram exploradas sexualmente. A situação alarmante da capital foi levada a Brasília (Câmara dos Deputados) pela então Secretária da SEMCAD Myriam Portella. Nesta visita, teve-se conhecimento de que o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID procurava iniciativas ligadas a infância e adolescência para promover financiamentos. Na oportunidade, Myriam Portella procurou representantes do BID para que fosse programada uma visita técnica à capital do Piauí. Os resultados foram apresentados ao prefeito da época, Professor Raimundo Wall Ferraz, que deu abertura ao programa de financiamento do referido banco (Programa de Atendimento a Crianças em Circunstâncias Especialmente Difíceis) em Teresina. A parceria entre a Ação Social Arquidiocesana – ASA (Sociedade Civil ligada a Igreja Católica), BID e Prefeitura Municipal deu origem a Casa de Zabelê.

## **Casa de Zabelê: análise das ações no presente<sup>2</sup>**

A Casa de Zabelê foi inaugurada no dia 29 de agosto de 1996. Antes de sua abertura, fez-se necessário conhecer o

<sup>2</sup> Este tópico (bem como o tópico seguinte) foi construído por meio do levantamento de documentos institucionais e planos de trabalho da Casa de Zabelê.

perfil das adolescentes que deveriam ser acompanhadas. De forma abrangente, definia sua ação no atendimento a menina pobre, em situação de risco social, de rua. Após longas reflexões em equipe, desconstruíram essa perspectiva e assumiram a ação em favor das meninas vítimas de exploração sexual. Diante disso, a equipe técnica teve que se qualificar a escuta, observar e entender essa adolescente e sua família.

O atendimento inicial se dava de segunda a sexta-feira. No entanto, a proposta do horário teve que ser repensada, pois em qual momento a equipe ia organizar seu planejamento? Em que horário a adolescente iria para escola? Pensar essas e outras questões foi/é um percurso fundamental para a instituição, pois a questão da exploração sexual é mutável. Novas questões são apresentadas cotidianamente pelo público-alvo e, por isso, deve-se estruturar o trabalho de acordo com as necessidades trazidas. A colaboração do BID foi essencial, pois promoveu investimento, aperfeiçoamento e informação para a equipe. Mas, acima de tudo a Casa de Zabelê era composta por Educadores Sociais de Rua, que traziam em sua bagagem muita experiência e força de vontade para superar as questões sociais.

Após as problematizações e reflexões sobre sua prática, a Casa de Zabelê atualmente tem como público-alvo crianças (de 08 a 12 anos) e adolescentes (de 12 a 18 anos) do sexo feminino em situação de risco psicossocial, vulnerabilidade social e vítimas de violência doméstica e sexual (abuso ou exploração).

As meninas atendidas vivem em situação de pobreza e exclusão social, as famílias são geralmente monoparentais, sendo a mãe a principal responsável pela criação dos filhos

e provedora do sustento da casa, com baixa ou nenhuma renda fixa, sem vínculo empregatício consistente, trabalhos informais e/ou sobrevivendo de benefícios de transferência de renda (Programa Bolsa Família do Governo Federal). As famílias dessas crianças e adolescentes vivem dentro de um processo de exclusão dos direitos considerados fundamentais (direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade) e dos direitos sociais (educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, dentre outros).

A Casa de Zabelê trabalha as vertentes psicossocial e pedagógico das crianças e adolescentes. A instituição realiza seu trabalho norteado por um plano de trabalho planejado e comprometido com a missão de combater as causas, prevenir e reduzir toda e qualquer forma de violência contra crianças e adolescentes, sensibilizando e possibilitando o fortalecimento de sua autoestima, a valorização da vida, a ampliação do universo cultural e o desenvolvimento de suas potencialidades e protagonismos.

As ações desenvolvidas se dão de forma multi e interdisciplinar, contemplando as diversas dimensões do problema (social, política, histórica, cultural), através de diferentes áreas de atendimento: Pedagogia; Serviço Social; Psicologia; Educação para Sexualidade e Direitos Humanos; Esporte, Lazer e Recreação; Saúde; Dança; Estamparia/Reciclagem/ Arteterapia.

As crianças e adolescentes são encaminhadas à Casa de Zabelê pelos órgãos de Defesa e Garantia de Direitos, Conselho Tutelar, pelos Educadores Sociais de Rua ou ainda, via demanda espontânea. O atendimento é realizado de segunda a quinta-feira das 8:00h às 12:00h e das 14:00h

às 18:00h, em turno complementar ao da escola, já que um dos requisitos de inserção na instituição é estar matriculada e frequentando regularmente a escola formal. As meninas recebem os vales e os pais recebem uma bolsa incentivo de sessenta reais (R\$ 60,00), para despesas específicas.

As sextas-feiras são reservadas para reuniões e planejamentos da equipe técnica, bem como discussões interdisciplinares, ou ainda encontros com as famílias das meninas atendidas, o chamado Grupo de Convivência.

A equipe da Casa de Zabelê faz um trabalho integrado, compreendendo a importância do diálogo e da troca de experiências. Por isso, sempre trabalham em conjunto, discutindo os casos específicos das crianças e adolescentes e as melhores formas de abordagem para com elas. As quartas-feiras são reservadas à reunião de “repasso”, onde ocorre a troca de informações acerca das vivências individuais e grupais das meninas durante a semana.

Ao chegar à instituição as crianças e adolescentes assinam a lista de frequência e vão para o refeitório lanchar. Participam das atividades pedagógicas (leitura, discussões de temas diversos, exibição de documentário), esportivas, artes e dança; tomam banho (recebem sabonete, shampoo, condicionador, desodorante) e, ao final, fazem outra refeição antes de retornarem para suas casas ou escolas. A lista de frequência é um importante instrumento de acompanhamento, pois por ela pode-se controlar as faltas que de alguma forma indicam a ocorrência de problemáticas sociofamiliares que esteja acontecendo.

Os profissionais que compõem a Casa de Zabelê são:

uma (1) Coordenadora geral; duas (2) Assistentes sociais; duas (2) Psicólogas; duas (2) Pedagogas; seis (6) Educadores da Área Pedagógica; dois (2) Educadores da Área de Esporte; um (1) Educador da Área de Estamparia, Reciclagem e Arte Terapia; um (1) Educador da Área de Dança e dezoito (18) Educadores de apoio, sendo três (3) seguranças, dois (2) apoios administrativos, uma (1) secretária, dois (2) zeladores, dois (2) motoristas, três (3) costureiras, uma (1) instrutora da Oficina de Moda, um (1) instrutor da Oficina de Serigrafia, dois (2) vendedores das lojas Zabelê Moda e um (1) Serígrafo.

A instituição conta com uma infraestrutura ampla e confortável, dispondo de biblioteca, sala de dança, sala de artes, quadra de esportes, refeitório, banheiros, as oficinas de Moda e Serigrafia e uma loja, onde se comercializam os produtos da marca Zabelê Modas.

### **Zabelê Modas: ações de profissionalização juvenil em moda e serigrafia**

Ao perceberem a complexidade que era trabalhar com meninas em situação de exploração sexual, entenderam que somente o atendimento em si não traria o resultado esperado. Era necessário prezar pelos momentos de lazer, de acompanhamento familiar, de educação, de profissionalização. O BID financiou alguns cursos de maquiagem, doces, salgados, cabeleireiro, manicure. Mas o caminho não era esse, pois além do mercado de trabalho estar saturado para estas áreas, muitas das adolescentes não tiveram acesso à escola. Com o fim da parceria do BID no ano de 1998, outros setores



como o Banco Nacional do Desenvolvimento – BNDES e o Sistema “S” (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI) apoiaram a Casa de Zabelê na tentativa de profissionalizar as adolescentes, e ainda sim não se conseguiu resultados satisfatórias, pois os cursos desenvolvidos já vinham prontos e os instrutores não estavam preparadas para lher dar com aquele grupo específico.

Ao terem aproximação com o Projeto Axé<sup>3</sup> em Salvador, a equipe da Casa de Zabelê sentiu que podia alçar novas perspectivas e rumos em termos de profissionalização. A visibilidade que a instituição ganhou a nível nacional (por meio do Programa de Gestão Pública e Cidadania) em muito contribuiu para a consolidação do trabalho. Após ter sido contemplada pela Fundação Ford, como uma das experiências mais exitosas em termos de atendimento a meninas em situação de exploração sexual no ano de 1999, a abertura a novos parceiros foi constituída. Além de financiamentos para as ações já desenvolvidas, conseguiu-se financiamento para a profissionalização.

No ano de 2004, a Casa de Zabelê recebeu uma pro-

---

<sup>3</sup> Fundado em 1990 pelo ítalo-brasileiro Cesare de Florio La Rocca, o Projeto Axé é uma organização não-governamental que atua na área da educação, arteeducação e defesa de direitos de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, em especial os que vivem em situação de rua na Cidade de Salvador-Bahia. O processo educativo do Axé é iniciado com a Educação de Rua, que estabelece vínculos e estimula crianças e adolescentes a saírem das ruas e ingressarem nas Unidades Educativas, espaços pedagógicos onde se realizam atividades lúdicas, artísticas e culturais, baseadas nos princípios da ética e dos Direitos Humanos (Fonte: <http://centroprojetoaxe.blogspot.com.br/>)

posta da Petrobras para se pensar ações de enfrentamento da violência sexual, e ações de profissionalização para as adolescentes. Acreditava-se numa profissionalização diferenciada, que não fosse apenas o aprendizado de corte, costura ou bordado, mas uma formação em sentido amplo e que desse abertura para a inserção no mercado de trabalho. A formação profissional para ter o sucesso esperado deveria, portanto, levar em conta a história de vida daquele adolescente atendida, e não se constituir num jogo de imposições como o verificado nas iniciativas de profissionalização anteriores.

A Petrobras financiou desde a base física, equipamentos e insumos, até a consultoria profissional de Augusto Perone, estilista muito experiente que assessorou o projeto que referenciou as ações Casa de Zabelê – o Projeto Axé, Moda Axé. Durante dois anos tal estilista conheceu a realidade das meninas atendidas pela Casa de Zabelê e a partir disso elaborou a metodologia do curso de Moda da instituição, que se fundamentou no estudo das Raízes que formam o povo brasileiro (Raiz Indígena, Raiz Europeia, Raiz Africana e Brasicidade). Esse curso apresenta uma concepção profissional que passa pela perspectiva de uma educação integral e de qualidade, com vistas a proporcionar a afirmação da identidade, da autoestima, da criatividade e da promoção da cidadania. Cerca de Vinte adolescentes desligados do atendimento direto da Casa de Zabelê compuseram a primeira turma do curso.

A proposta metodológica do curso gira em torno de quatro núcleos de aprendizado estruturalmente divididos, mas que constituem um processo interligado. Os núcleos são os seguintes: (1) Núcleo das Atividades Pedagógicas, em que

são trabalhados temas acerca das raízes que formam o povo brasileiro (Raiz Indígena, Raiz Europeia, Raiz Africana e Brasilidade), além de conhecimentos sobre o processo de trabalho nas empresas; (2) Núcleo da Aprendizagem Profissional, que é a fase intermediária entre a ação educativa e a produtiva; (3) Núcleo de Produção de Artigos de Moda, onde são confeccionadas as peças baseadas nas raízes que formam o povo brasileiro; (4) Núcleo de Comercialização onde ocorre a preparação para comercialização das peças produzidas.

O curso de Moda, pela sua complexidade, exigiu recursos humanos competentes para tornar o trabalho viável: três costureiras e três educadores foram cuidadosamente selecionados de acordo com as suas habilidades e características profissionais. Além dessa equipe técnica, a coordenação da instituição, bem como o Serviço Social, a Psicologia e a Pedagogia reforçam tal equipe.

A profissionalização em Moda foi elaborada para ter duração de dois anos, com carga horária de 2.132 horas (o curso acontece de segunda a sexta-feira, nos turnos manhã e tarde, atendendo a dois grupos). Os seis últimos meses da qualificação profissional ficaram reservados para estágio em diversas empresas, com o intuito de promover um primeiro contato com os ritmos e as rotinas de trabalho.

A primeira turma do curso de Moda da Casa de Zabelê formou-se no ano de 2006, e das vinte jovens selecionadas, apenas treze concluíram o curso, ou seja, passaram por todas as etapas de formação, seis jovens foram desligadas no decorrer do curso por diversas razões, como: faltas consecutivas, abandono da escola, não identificação com o curso etc. Uma adolescente ficou sem receber certificado em razão de não ter

atingido o perfil qualitativo profissional ao longo do curso.

No segundo semestre do ano de 2006 a segunda turma do curso de Moda da Casa de Zabelê foi composta, acompanhada de novidades e aperfeiçoamentos. Primeiramente a proposta de profissionalização ficou mais abrangente, pois a instituição permitiu que jovens de ambos os sexos tivessem a oportunidade de se qualificar. Assim, além das jovens desligadas da instituição, outros jovens da cidade de Teresina atendidos pela rede socioassistencial (Antigo Programa Sentinela, Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS), puderam se tornar aprendizes de Moda por meio de inscrição/seleção. A faixa etária mínima para a qualificação profissional da Casa de Zabelê, por sua vez, passou de 15 para 16 anos em razão das exigências do Ministério do Trabalho (antes, as meninas que eram desligadas do atendimento da instituição, para ingressarem no curso tinham que possuir idade mínima de 15 anos e ter escolaridade a partir da 5ª série do ensino fundamental). Diante disso, a idade para cursar Moda passou a ser de 16 a 22 anos.

No entanto, em meio a essas novidades, existe uma de incontestável relevância: a constituição do curso de Serigrafia. Tal curso foi elaborado para completar proposta de qualificação profissional desenvolvida pela Casa de Zabelê. O curso de Serigrafia é voltado para a arte e a estamparia e a sua aplicação metodológica na instituição obedece aos mesmos parâmetros do curso de Moda, a única diferença existente é que acontece nas segundas e sextas-feiras, com carga horária semanal de 8 horas. A primeira turma do curso de Serigrafia (constituída por jovens de ambos os sexos)

começou suas atividades no ano de 2006.

Cabe ressaltar que o objetivo principal da profissionalização desenvolvida pela Casa de Zabelê, não é proporcionar uma qualificação que permite ao jovem adentrar somente postos de trabalho específicos da área de Moda ou Serigrafia. O propósito é fazer com que os ensinamentos transmitidos nos cursos sirvam de base para os jovens definirem seus próprios projetos de vida e seguirem outras carreiras profissionais.

Os cursos desenvolvidos pela Casa de Zabelê visam o exercício do protagonismo juvenil, haja vista que no decorrer do aprendizado os jovens são instigados a exercerem a cidadania, a conhecerem os seus direitos e lutarem por eles. Além desse aspecto, a qualificação profissional da Casa de Zabelê fortifica a autoestima dos jovens através de exposições dos trabalhos produzidos em grandes eventos que acontecem na capital, como por exemplo, a “Semana de Moda de Teresina”. A participação dos jovens da Casa de Zabelê em eventos desse porte permite que a sociedade visualize as ações da instituição e retire todo preconceito, discriminação e estigmatização sobre esses jovens.

### **Casa de Zabelê: a cultura como elemento norteador da educação profissional em moda e serigrafia**

A formulação e execução de Políticas Públicas nunca foram o forte do Brasil, principalmente Políticas Públicas de Trabalho e Educação Profissional. Se for um constrangimento histórico, conforme Lima (2007), tratar dessas questões, quanto mais envolver a cultura nesse debate, principalmente,

na atual conjuntura política de tentativa de supressão do Ministério da Cultura. Após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016 – afastada por até 180 dias) e a ascensão de Michel Temer (presidente interino desde 12/05/2016) à presidência, o Brasil presenciou cortes nos Ministérios que lavaram a possibilidade de fusão da Cultura com a Educação, sendo aquela ameaçada a se tornar secretaria.

Os/as brasileiros/as (principalmente profissionais do ramo artístico, pessoas ligadas a movimentos sociais, dentre outros/as) perplexos/as com a situação ora verificada organizaram manifestações nas ruas e nas redes sociais na tentativa de “socorrer” esse Ministério que, desde a extinção no governo Collor (1990-1992) e volta com Itamar Franco (1992-1995), vem aos trancos e barrancos lutando/resistindo para sobreviver. Viu-se na ameaça de extinção do Ministério da Cultura os ganhos históricos deste setor escorrer pelo ralo. Tudo isso porque num governo com tendências neoliberais, gastar com cultura não configura investimento, mas sim prejuízo.

No país como o Brasil, com raízes histórico-culturais expressas, trabalhar essas questões nos conteúdos dos elementos socializadores como a educação, em destaque para educação profissional, é contemplar, integrar e reconhecer as diferenças culturais que auxiliam na construção da cidadania e valores de vida. No entanto, essa perspectiva é obstaculizada pela imagem falseada de democracia racial que impede a amplitude das discussões, pois

Acostumado a representar-se com a imagem de paraíso social, de ‘harmoniosa’ convivência inter-racial, na ver-

dade sempre escondeu ou omitiu as dores e sofrimentos de grupos culturais como negros e indígenas, vítimas da miséria e da opressão branca (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 59).

Boakari (1999) afirma que na ausência de políticas públicas consistentes e objetivadas em torno de mudanças da situação marginalizada dos seguimentos excluídos da sociedade brasileira, na falta de leis que de fato funcionem para viabilizar integração social, a educação aliada à cultura se apresentaria como instrumento importante, pois conjugaria as melhores forças para realizar mudanças básicas e necessárias no caminhar histórico dos/as brasileiros/as. As injustiças sociais podem ser corrigidas, nesse sentido, por meio de adaptações da educação à realidade brasileira, de forma a transparecer as discriminações cotidianas e lutar contra o tratamento diferenciado aos grupos não-europeus deste país.

No contexto educacional brasileiro, o currículo e as metodologias pedagógicas (no caso da educação profissional) podem contribuir sobremaneira para o rompimento das amarras da exclusão e discriminação, tendo em vista seus consideráveis potenciais no campo da luta e da produção de identidade. O que tem se verificado em seus conteúdos, entretanto, é uma verdadeira negação dos aspectos multiculturais, multirraciais e pluriétnicos. Dotados de uma estrutura rígida e, muitas vezes apenas reproduzindo os aspectos meramente mercadológicos, deixam de cumprir papéis relevantes no processo de inclusão e intensificam a exclusão e hierarquização. É incontestável que os percursos e experiências educacionais são diferenciados e alguns marcados por rup-

turas e negações que tornam as trajetórias educacionais amplamente desiguais. Os currículos e metodologias imóveis e estáticos não viabilizam abertura reflexiva diante dessas questões e os assuntos étnico-raciais são negligenciados. Nega-se a noção de Freire (2001) em que educar não significa transferir conhecimentos, mas sim criar um leque de alternativas para sua produção e construção.

Pensar uma pedagogia cultural e interétnica significa reconhecer, valorizar e incorporar identidades plurais em políticas e práticas educacionais que possam superar a discriminação que ameaça a diversidade de culturas em nome da homogeneização. Na educação escolar, a luta do Movimento Negro resultou na criação da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 que altera os artigos 26 e 79 da Lei 9.394/ 96 (LDB) e torna obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial das instituições de ensino.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de no-



vembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra (Lei 10.639/2003)

Mas, o que se tem feito no campo da educação profissional brasileira? Os percursos metodológicos das políticas e programas brasileiros de profissionalização, principalmente para o contingente juvenil, têm procurado priorizar a formação humana e cultural em detrimento da formação puramente mercadológica e de (não)inserção empregatícia?

Se na educação escolar sente-se dificuldade em superar as formas de homogeneização e exclusão cultural e social dos currículos e vivências escolares, quanto mais no processo de Educação Profissional, onde esse debate é praticamente inexistente. A ausência de discussão deve-se sobremaneira às implicações do capitalismo contemporâneo sobre as práticas educativas e o mercado de trabalho. Impõe-se a necessidade de (re)qualificação profissional, níveis de escolarização elevados e capacidades múltiplas e polivalentes, sem contudo compreender a formação humana, a construção do conhecimento, dos valores, das identidades e diversidades culturais.

A dificuldade no avanço da discussão também encontra seu limite no viés econômico que o termo “Profissional” provoca na “Educação”, e as implicações desta problemática geram processos de exclusão ainda mais consistentes em outro setor: o do trabalho. Isso porque, a fragilização provocada pela trajetória educacional regada pela ausência de reconhecimentos étnico-racial, cultural e identitário fará surgir trabalhadores/as sem perspectivas e autoestima empregatícias, haja vista que o atual mercado de trabalho também impõe ao perfil do trabalhador aparências e comportamentos etnocên-

tricos, além daqueles próprios do sistema capitalista, como capacidades múltiplas e polivalentes.

Os/as jovens são os principais atingidos por essa problemática, pois além de serem taxados como pouco (ou nada) experientes, ainda precisam homogeneizar sua pluralidade identitária na tentativa de serem selecionados/as numa vaga empregatícia. Nesse sentido, a juventude brasileira tem sido o principal alvo das Políticas Públicas de Educação Profissional que incentivam o desenvolvimento de programas/projetos tradicionais que oferecem cursos básicos, introdutórios e focalizados que impulsionam os/as jovens à informalidade. Além disso, não se discute o aspecto cultural, tão fundamental por viabilizar a autoestima e a cidadania. Estas propostas de profissionalização dificultam a superação da problemática do desemprego, pois atingem apenas o nível micro, já que não contemplam a diversidade de vivências e experiências juvenis.

Em análise das metodologias de educação profissional desenvolvidas pelo Sistema “S” (SENAI, SENAC, SEBRAE) a compreensão de educação para formação humana está presa às amarras do modelo de competência e empregabilidade imposto pelas novas exigências empregatícias baseadas em parâmetros neoliberais. Para preparar tecnicamente os indivíduos segundo o Sistema “S”

[...] é indispensável que eles sejam capazes de exercer valores e condições de formação humana, considerados essenciais no mundo do trabalho contemporâneo, tais como: conduta ética, capacidade de iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole, comunicação, dentre outros. (BARBOSA;MOURA, 2013, p. 52)

O mercado de trabalho na atualidade exige do trabalhador perfil polivalente e multifuncional para operar processos de trabalhos diversificados e em crescente desenvolvimento tecnológico. É exigida profissionalização (sem que isso garanta o acesso a vaga empregatícia) em diversas áreas, e, além disso, devem manter constante atualização e renovação. As propostas de profissionalização já enfatizam a necessidade de posturas individuais e subjetivas paralelamente ao aprendizado profissional, e em nenhum momento, fala-se em cultura como possibilidade de formação humana. A educação aparece direcionada apenas para formação instrumental ao distribuir conhecimento de forma limitada e fracionada, repassando conteúdos necessários ao trabalho e posturas mecanicistas.

Contrária a essa realidade, em Teresina-PI destaca-se a ação de Educação Profissional desenvolvida pela Casa de Zabelê para jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social, materializada por meio da violência, da pauperização e da exclusão social. Com os cursos de Moda e Serigrafia, a instituição objetiva promover Educação Profissional integral e alternativa, com a utilização da metodologia baseada no estudo das Raízes que formam o povo brasileiro (Africana, Indígena, Europeia e Brasilidade) que intenciona estimular a criatividade, a autoestima, a cidadania e dedicação aos projetos de vida.

Douglas Machado, cineasta piauiense de trabalho memoráveis no campo da cultura local, certa vez escreveu que a Moda proporcionada pela Casa de Zabelê agrega a arte/cultura como denúncia social, haja vista que permite unir realidades ora tratadas como opostas: “o ‘esplendor’ das passarelas e o mundo dos ‘excluídos’ e suas misérias”(MACHADO,

2007, p. 36). Esta união tem o propósito de fazer com que os/as jovens façam a releitura desse glamour e tencionem ser protagonistas dos espetáculos de suas vidas.

Tratam-se de jovens expostos/as a vulnerabilidades de toda ordem, violência, pobreza e falta de perspectivas. A cultura é então entendida como uma forma de proporcionar emponderamento para a participação na construção e transformação de suas vidas e relações sociais. Um mecanismo que os/as possibilita pensar e constituir uma sociedade mais justa, igualitária, acessível, com respeito às diversidades.

Os/as jovens, com esta perspectiva educativa, compreendem a realidade cotidiana na qual estão inseridos/as, entendem as relações de sociabilidade em casa com a família, no bairro onde moram, na escola, nas vivências e experiências com as questões culturais, na apreensão dos valores de solidariedade, respeito, honestidade, diálogo, bem comum. A intenção é criar/permitir autonomia para sonhar, criar, desenvolver habilidades e talentos, redimensionar defeitos e fraquezas, entender medos, obstáculos e possibilidades.

Percebe-se que a credibilidade da metodologia das raízes culturais é justamente sobreviver com essa proposta em iniciativa de educação profissional que, rotineiramente, é chamada a dar repostas ao mercado. O que difere a profissionalização em Moda e Serigrafia da Casa de Zabelê dos demais programas e projetos que visam apenas elevar a escolarização para (não)inserção empregatícia é, portanto, o lado pedagógico. A educação profissional desenvolvida pela Casa de Zabelê ao oferecer os cursos de Moda e Serigrafia com bases culturais para jovens em situação de vulnerabilidade social, não busca apenas formar mais um/a jovem trabalha-

dor/a para ser absorvido ou não pelo mercado trabalho. Sua proposta é ampla a partir do momento que procura emponderá-los/as a confiarem e lutarem por seus próprios projetos de vida que, em algumas circunstâncias, ficaram resguardados no medo, na insegurança e na incerteza de que um dia poderiam concretizá-los.

Diz Ferre (2001) que a educação tem sido estabelecida como um mecanismo definidor de identidade pelas vias da normalidade, do que é habitual, repetido, reto e homogêneo. Acredita-se que a educação profissional trazida pela Casa de Zabelê encontra-se a frente desse debate ao proporcionar aos/às jovens o encontro com o diverso, com a valorização de suas vivências e experiências, e com a definição de suas próprias identidades como algo plural.

## **Considerações finais**

Por se tratar de pesquisa em andamento (pesquisa esta que visa compreender a metodologia do estudo das Raízes Culturais que formam o povo brasileiro desenvolvida pela Casa de Zabelê no campo da Educação Profissional de Jovens em Teresina-PI), análises ainda estão sendo empreendidas. No entanto, já se pode considerar no que foi discutido até então, que ao empregar da metodologia das raízes culturais nos cursos de Moda e Serigrafia, a Casa de Zabelê desenvolve educação profissional alternativa à realidade ora proposta pelas demais políticas públicas de profissionalização juvenil.

Pensar cultura na educação, segundo Silva e Brandim (2008), significa reconhecer, valorizar e incorporar identidades plurais em políticas e práticas educativas para que se

possa superar a discriminação que ameaça a diversidade em nome da homogeneização.

A Casa de Zabelê ao fundamentar suas ações metodológicas de educação profissional por meio do estudo das raízes que formam o povo brasileiro quer viabilizar aos/às jovens dos cursos de Moda e Serigrafia, além da superação da situação de vulnerabilidade social em que se encontram, a integração com a identidade cultural no intuito de que adquiram valores de cidadania, autonomia, autoestima.

As políticas públicas de educação profissional no Brasil caminham a passos lentos em torno da discussão da questão cultural. Acredita-se viver um paraíso social e racial, de oportunidades iguais e de convivência harmônica, inviabilizando a difusão da temática nos espaços de discussão da sociedade.

Agregar cultura ao campo do saber significa resgatar histórias de vida, firmar autoestima, promover o emponderamento, garantir direitos. Ao empregar uma postura metodológica que utiliza as raízes culturais formativas do povo brasileiro (Africana, Indígena, Europeia e Brasilidade) para profissionalizar jovens em situação de vulnerabilidade em Teresina-PI, a Casa de Zabelê tem se configurado com uma fronteira para os que estão à margem da sociedade contemporânea.

Os/as jovens que se profissionalizam em Moda e Serigrafia na instituição são provenientes de camadas populares, e sofreram os mais variados tipos de violências e privações, fatores que desprendem da sociedade os mais diferentes olhares, sendo que os mais comuns são marcados por discriminações e estigmas. É com sua metodologia cultural, de busca da cidadania, identidade, autoestima e integralidade

humana, que a Casa de Zabelê representa o local do aprendizado de negociações dessa parcela juvenil, pois reconhece e recria a imensa gama de possibilidades e subjetividades que a constitui.

## **Referências**

BARBOSA, Eduardo F.; MOURA, Dácio G. *Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica*. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BRASIL. Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 10.634, de 09 de janeiro de 2003, *História e Cultura Afro-brasileira*. Brasília: Distrito Federal, 2003

BOAKARI, Francis Musa. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. IN: *Linguagem, educação e sociedade*: revista do Mestrado em Educação/Universidade Federal do Piauí – n. 4 (1999) – Teresina: EDUFPI, 1999

FERRE, Nuria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidades: manter viva a pergunta. IN: *Habitantes de*

Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001

LIMA, Solimar Oliveira. Cruz e espada: a política de qualificação profissional para emprego e renda. IN: FEIRREIRA, Maria D'alva M.; GUIMARÃES, Simone de Jesus (Orgs). *Avaliação do Plano Territorial de Qualificação: PLANTEQ/PI-2004*. - . UNITRABALHO/EDUFPI, 2007. p. 133-139.

MACHADO, Douglas. *Casa de Zabelê*. Teresina – PI: Halley, 2007.

SILVA, Maria José A.; BRANDIM, Maria Rejane. *Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural*. Diversa: Ano I – nº 1. P. 51-66. jan./jun. 2008. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4\\_mariasilva.PDF](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF). Acesso: janeiro de 2016

SOUZA, Tainara de Jesus. *O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a conquista dos direitos: o marco do Movimento Social em prol da garantia dos direitos da criança e do adolescente no Brasil*, 2013. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/>> Acesso: setembro de 2016



# OS SABERES CONSTRUÍDOS NA SALA DE AULA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: narrativas de professoras em formação

*Shirlane Maria Batista da Silva*

*Bárbara Maria Macêdo Mendes*

## **Considerações Introdutórias**

Os cursos de formação de professores e, especificamente em se tratando do Curso de Pedagogia em nossa concepção deve ser o lócus privilegiado de produção, mobilização e sistematização dos saberes docentes e da formação do pedagogo, pois pressupõe-se que os profissionais que lidam diretamente com a formação docente detêm todo um arcabouço teórico e técnico especializado que devem potencializar e instrumentalizar os futuros profissionais que atuarão na educação e, principalmente, no contexto de sala de aula.

Assim, as discussões em torno do Curso de Pedagogia e da formação do pedagogo enquanto objeto de reflexão se intensificaram nas últimas três décadas. Muitos questio-

namentos têm fomentado a curiosidade de pesquisadores e estudiosos que buscam abordar a temática no sentido de contribuir para ampliar os conhecimentos sobre a necessidade de se aprimorar e buscar novas alternativas que contribuam para intensificar a formação dessa profissional de forma que essa formação se torne uma preocupação de todos que realmente se envolvem e se comprometem com uma educação de qualidade e que favoreça a todos e em todos os níveis.

Com o passar dos anos, essa necessidade foi ganhando novas características e novas exigências, e para que isso se concretizasse, era preciso delinear um novo perfil de formação de pedagogo. Esse profissional deveria atender as exigências da formação emergentes. Formação essa que deve se consolidar durante todo o percurso acadêmico e que prime não somente pela formação inicial, mas comprometida com as mudanças e transformações sociais que considerem, fundamentalmente, a reflexão crítica da prática vivenciada no cotidiano da sala de aula, partindo dos saberes e das necessidades que o aluno professor tem internalizado para a construção conjunta de novos saberes.

A construção do ser professor não é apenas aquisição de técnicas e conhecimentos, que serão postas em prática no contexto da escola e da sala de aula, mas, sobretudo é o momento-chave da socialização e da configuração do futuro profissional da educação. É nessa fase que o futuro professor, tem oportunidade de avaliar se realmente a sua opção profissional corresponde ao seu ideal profissional, as suas aptidões e expectativas de vida. É no Estágio Supervisionado que o aluno – futuro professor experimenta o ser e o fazer, docente da profissão. Segundo Brito (2007), discutir formação impli-

ca revisar a compreensão de prática pedagógica, refletindo e articulando teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula, como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão.

Durante a regência de classe do aluno estagiário constrói, (re)constrói na prática o saber fazer cristalizando assim, a formação do ser professor, o aprender a ensinar que vai se concretizando na medida em que o futuro professor vai articulando os conhecimentos adquiridos no decorrer de sua formação e de sua prática pedagógica vivenciada cotidianamente na sala de aula na vivência do Estágio Supervisionado.

A partir dessa compreensão surgiu o interesse em realizar um estudo sobre o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia. A escolha da temática aconteceu em virtude de nossa experiência como professora da disciplina Estágio Supervisionado no referido Curso no Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Esse interesse se consubstanciou e se formatou a partir do questionamento: quais os saberes e fazeres construídos pelos alunos estagiários na vivência do Estágio Supervisionado? Para norteamento do estudo definimos como objetivo geral da pesquisa: investigar o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – CESC, na perspectiva de análise dos saberes e fazeres construídos na regência de classe.

Para subsidiar nossa discussão tomaremos como base parte da produção e análise dos dados obtidos através das narrativas das interlocutoras de uma pesquisa que realizamos a nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em

Educação/PPGED/UFPI.

Usufruindo dessa possibilidade tomamos como técnicas e instrumentos para produção de dados os questionários, as rodas de conversa e os memoriais que constituem a base nossa pesquisa. Embora, apresentaremos para esse capítulo apenas as análises das rodas de conversa. Como aporte teórico que embasa a fundamentação deste capítulo realizamos a leitura de autores como Pimenta e Lima (2004), Buriolla (2011), Rios (2010), Mendes (2010), Brito (2011) Piconez (2007), André (2005), Bardin (2009), Brito (2007), Connelly e Clandinin (2011), Franco (2007), Minayo (2010), Poirier (1999), Souza (2006) entre outros que deram subsídios para análise interpretação dos dados e dos objetivos proposto no estudo. A análise dos dados foi efetivada num diálogo contínuo entre os dados obtidos na pesquisa e referencial teórico e os objetivos da pesquisa.

Nas considerações inconclusivas evidenciamos as constatações do estudo, o estágio supervisionado como componente formativo, os saberes e os fazeres construídos no espaço da escola e da sala de aula necessários a formação do professor. Revalidamos a utilização da pesquisa qualitativa com ênfase metodológica nas narrativas por acreditar que esta é uma metodologia adequada aos estudos sobre a formação de professores.

## **Aspectos Normativos do Estágio Supervisionado**

Nos aspectos normativos do Estágio Supervisionado, a legislação básica se configura nas seguintes leis, decretos e resoluções:

Lei 6.494 de 7 de dezembro 1977 que dispõe sobre o estágio supervisionado de estudantes de estabelecimentos de ensino superior, de ensino profissionalizante do ensino médio e supletivo. Na formação profissional em seu artigo 1º parágrafo 2º que determina que o estágio deve ser planejado, executado e avaliado conforme os currículos, programas e calendários escolares além de propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem com a finalidade de se constituir em instrumentos de integração em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico cultural e de relacionamento humano (BRASIL, 1977). No Decreto 87.497/82 de 18/08/1982, modificados pelos decretos 89.467 de 21/03/1984 e 20.80 de 26/11/1996, que regulamenta a Lei 6.494/77, trata da regulamentação dos estágios as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, que são proporcionadas aos estudantes pela participação em situações reais de vida e trabalho são consideradas estágio e revoga o parágrafo único do art. 12º e dá nova redação ao art. 8º (BRASIL, 1982).

Portanto, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores tem o Estágio Supervisionado como disciplina obrigatória para atuar na educação básica e possui carga horária obrigatória definida por lei, tornando assim, o estágio supervisionado parte significativa da inserção do futuro professor neste espaço de atuação. Dessa forma, o estágio supervisionado constitui-se uma etapa fundamental no processo de formação de professores. Neste momento o aluno professor tem oportunidade ter uma visão concreta da escola, do seu futuro campo de trabalho e, sobretudo, vivenciar e experimentar uma dinâmica relação entre teoria e prática

fortalecendo o processo formativo.

Neste sentido, o Estágio Supervisionado enquanto locus formativo aponta para uma necessária preparação dos futuros professores na realização de uma prática reflexiva, criativa, ativa e participativa, fazendo com que teoria e prática sigam o mesmo caminho tornando indissociável esta relação, haja vista que os professores formadores durante o Estágio Supervisionado devem proporcionar esta articulação conduzindo o futuro professor a uma constante reflexão de sua prática pedagógica. Mas para que esta articulação se concretize é preciso que os professores formadores, desejem, tenham intenção de formar sujeitos participativos e atuantes capazes de investigar criticamente a realidade que estão atuando.

## **Percurso metodológico da pesquisa**

Para concretização de nossa pesquisa realizamos uma investigação de natureza qualitativa, com ênfase metodológica nas narrativas. Para Richardson (2008) a pesquisa qualitativa pode se caracterizar como a tentativa de compreensão de atuações e comportamentos. Segundo Oliveira (2008) a pesquisa pode ser entendida como um estudo de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade.

Compreendemos que as narrativas podem ser instrumentos potencializadoras de aprendizagens. Duarte (2002) ao discutir sobre narrativas diz que uma pesquisa narrativa é sempre de alguma forma, a narrativa de uma longa viagem realizada por alguém cujo olhar vasculha lugares muitas vezes

já conhecidos, visitados). Nada é totalmente original, mas o modo de olhar e refletir sobre a realidade que está sendo vivenciada a partir de uma nova experiência e da apropriação de um novo conhecimento que será construído é que são originais e bastante pessoais.

Assim, entendemos que o ato de narrar, contar histórias é inerente ao próprio homem e que se as histórias forem utilizadas no contexto de investigação da formação profissional contribuirá para que o professor torne-se um pesquisador de sua própria prática.

É nesse processo simultâneo de investigar e ser investigado que acontece também a construção e reconstrução do saber, do saber fazer e do saber ser professor, pois, à medida que o aluno professor mobiliza diferentes saberes para contar, narrar, rememorar escrever a história de sua formação tem também oportunidade de refletir sobre os acertos e desacertos de sua prática docente.

A utilização da narrativa enquanto técnica e método de investigação tem construído espaço cada vez mais crescente como alternativa investigativa na formação de professores, tornando o professor pesquisador sujeito e objeto de sua própria investigação, proporcionando ao próprio professor um melhor entendimento de sua própria prática docente.

Durante esta (re)construção, muitos fatos, emoções e sentimentos esquecidos, adormecidos ou simplesmente guardados podem vir à tona possibilitando ao narrador refletir sobre sua vida, sobre sua história de vida, sobre sua história profissional se emocionando ao lembrar passagens de sua história que estavam esquecidas, adormecidas pelo tempo e

que foram resgatadas através das narrativas.

Assim, é preciso que o pesquisador tenha sensibilidade e criatividade na hora de analisar os dados obtidos, agregando as interpretações do próprio pesquisador, aos dados obtidos na pesquisa numa relação dialógica entre o pesquisador e seus interlocutores.

Neste contexto, investigar os saberes e os fazeres construídos, no Estágio Supervisionado, pelos futuros professores no espaço de sala de aula através da utilização das narrativas será um caminho para se conhecer quais as contribuições do estágio supervisionado na formação do pedagogo, bem como uma oportunidade de repensar o e Estágio Supervisionado como espaço de formação conectado ao projeto formativo do professor no Curso de Pedagogia.

Os dados da pesquisa foram obtidos através de instrumentos/técnicas de produção de dados tais como: questionário, através do qual as interlocutoras delinearão seu perfil formativo e profissional, memorial do Estágio Supervisionado, no qual elas relataram suas memórias formativas com ênfase no Estágio Supervisionado e das rodas de conversa.

## **O questionário**

Uma das técnicas escolhidas para produção de dados foi o questionário. O questionário foi estruturado com questões abertas e fechadas tendo como objetivo traçar o perfil biográfico dos sujeitos da pesquisa. As questões abertas objetivaram deixar os interlocutores à vontade para responder de acordo com seus conhecimentos e informações, e as fecha-



das limitaram ou conduziram os interlocutores as respostas de acordo com as informações solicitadas.

## **O memorial**

Outro instrumento escolhido para subsidiar a construção dos dados da pesquisa foi o memorial do estágio Supervisionado. Pensar e repensar sobre a utilização de memoriais enquanto instrumento de pesquisa sobre a vida dos professores é tarefa de todos os grupos de pesquisa preocupados com as questões relativas aos estudos sobre a pessoa do professor, as práticas docentes e a profissão de professor e que vêem na pesquisa narrativa um instrumento fecundo e um dos mais ricos aportes teórico-metodológicos. O memorial de formação é um instrumento de divulgação das opiniões, inquietações, dos resgates das memórias e permite a reconstrução de uma trajetória profissional, pessoal ou social.

Ao entregar os memoriais fizemos algumas explicações sobre a importância da produção dos memórias do Estágio Supervisionado para nossa pesquisa. Algumas interlocutoras ao receber os memoriais demonstraram certa curiosidade e ansiedade. Sentiram-se importantes ao perceberem como era grande o compromisso que iria ter diante da realização da pesquisa. E que elas iriam precisar resgatar algumas informações que estavam guardadas na memória.

Este entendimento deixa evidenciado que para algumas pessoas reviver suas memórias pode se tornar um verdadeiro desafio, já que temos que voltar no passado, resgatar nossas lembranças e experiências vivenciadas, fazendo um exercício

contínuo e sistemático de escrever a própria história, revivendo o percurso de vida e refletindo sobre ela. Esse é um exercício de autoconhecimento de reflexão sobre si mesmo e este exercício pode ser prazeroso ou não, pode trazer alegrias, provocar sorrisos, dor, tristeza, voltar ao passado em busca de recordações de sentimentos guardados na memória para muitos nem sempre é algo fácil de realizar.

Neste contexto, o trabalho de pesquisa realizado com os futuros professores em formação, utilizando o memorial do Estágio Supervisionado como instrumento de pesquisa, discute aspectos referentes sobre a vivência pessoal em relação aos saberes e fazeres construídos no Estágio Supervisionado, mostrando que o processo de auto-reflexão proporcionado pela proposta de rememoração, pode resgatar elementos importantes sobre a prática dos estudantes em suas vivências, favorecendo a compreensão de vários aspectos da vida profissional do futuro professor.

## **A Roda de Conversa**

As Rodas de Conversa formativa realizadas consistiu-se na criação de espaços de diálogo, em que os estagiários tiveram oportunidade de se expressar, estimulando a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização possibilitando a abertura de espaço de encontro, de discussão, de produção, de socialização de conhecimentos, de trocas de experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado, evidenciado que perspectivas a instrumentalização dos futuros professores para lidarem com as complexidades do

cotidiano na sala de aula.

Portanto, entendemos que a Roda de Conversa é importante e pode contribuir para a pesquisa numa abordagem qualitativa, por estabelecer relação de análise e interpretação dos dados podendo viabilizar compreensão sobre as potencialidades da investigação e perceber o processo investigativo como oportunidade de formação e auto formação, dos sujeitos que dela participam.

Normalmente esses debates são conduzidos por uma ou mais pessoas que conhecem o assunto e podem, contar com a participação do público que participa das mesmas. As Rodas de Conversa são bastante utilizadas na área de ensino como instrumento ou prática pedagógica para discussão e socialização dos conhecimentos dos alunos.

Partindo deste entendimento escolhemos a Roda de Conversa como uma técnica a ser utilizada em nossa pesquisa, já que a mesma conduziu os interlocutores a uma fértil discussão sobre temas que possibilitassem refletir acerca do processo formativo e o registro dos saberes e fazeres produzidos e mobilizados durante o Estágio Supervisionado no contexto de sala de aula.

Consideramos como parâmetros para delinear os procedimentos organização e análise dos dados a proposta teórico metodológica apresentada por Franco (2007) que utiliza procedimentos sistemáticos na análise das narrativas, pois segundo esta autora, devemos ainda evidenciar que esta é uma técnica de análise de conteúdo que tem como ponto de partida a mensagem das comunicações que de acordo com Bardin (2009) a análise de conteúdo é um conjunto de téc-

nicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

A pesquisa teve como cenário o Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Tendo como *lócus* específico o Curso de Pedagogia.

## **Interlocutores da pesquisa**

Para concretização da pesquisa foram selecionados oito estudantes do sétimo período do Curso de Pedagogia que cursavam disciplinas. Até o momento da realização da pesquisa, elas já tinham cursado as disciplinas, Estágio Supervisionado na educação infantil, Estágio Supervisionado nas Series Iniciais do Ensino Fundamental, e atualmente estão cursando Estágio Supervisionado nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. As interlocutoras foram selecionadas com base nos seguintes critérios: estar regularmente matriculado no Estágio Supervisionado das series iniciais do ensino fundamental; aderir voluntariamente à pesquisa e ter disponibilidade para participar da produção de dados.

O primeiro contato com os interlocutores da pesquisa aconteceu no Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC, na sala B5 do Curso de Pedagogia – onde se encontravam estudando os referidos colaboradores. Após a autorização da Direção do Centro, realizamos uma reunião na sala de aula cedida pela Direção do Curso. Neste momento aconteceu nossa apresentação e apresentação de nossa pes-

quisa. A princípio explicamos os objetivos da investigação e os instrumentos que seriam utilizados para produção de dados.

Na oportunidade aproveitamos para sensibilizá-los evidenciando a importância da disponibilidade da colaboração das interlocutoras para produção dos dados, explicitando que elas não teriam nenhuma despesa financeira com a participação na pesquisa e reafirmamos o compromisso com o anonimato dos mesmos. O convite foi estendido a todos os alunos do Curso, tivemos a adesão de 08 alunas que espontaneamente mostraram interesse em participar da pesquisa.

No intuito de garantir o anonimato de nossas interlocutoras solicitamos sugestões para definição de codinomes para identificá-los no trabalho. Ficou definido que os codinomes seriam nomes de flores. Nossa escolha tomou como base o entendimento que nossas interlocutoras são graduandas e estão em processo de formação, assim fizemos uma analogia com o ciclo da vida: nascer, crescer, reproduzir e morrer.

Relacionamos esse processo ao de formação, fazendo analogia entre nossas interlocutoras e as flores. As flores são vegetais, tem um ciclo de vida, são o início da reprodução, são flores, futuramente frutos e depois sementes, semeando novas flores. Nossas interlocutoras no estágio estão vivenciando a profissão, e estão construindo sua formação profissional depois serão sementes produzindo e reproduzindo conhecimentos.

Os nomes das flores foram definidos à medida que a convivência com as interlocutoras foi acontecendo e pudemos observar um pouco das características de cada um

a ponto de compará-las e denominá-las daqui para frente com os nomes das seguintes flores: orquídea, rosa, gardênia, azaléia, hortênsia, tulipa, margarida, e dália. Na sequência apresentamos a caracterização do perfil biográfico de cada interlocutora do ponto de vista pessoal e profissional.

As interlocutoras pesquisadas totalizam oito mulheres, com idades que variam de 18 a 55 anos. Das oito interlocutoras investigadas todos já cursaram a Disciplina Estágio Supervisionado da Educação Infantil, Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais e atualmente estão cursando Estágio Supervisionado nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Apenas uma interlocutora cursa concomitantemente outra graduação - Filosofia.

Dos quatro dos sujeitos pesquisados três possuem experiência docente no ensino fundamental, e um no EJA e os outros quatro não possuem experiência docente, evidenciando que para muitos o Estágio Supervisionado é a única oportunidade de articular os saberes adquiridos ao longo do curso com o fazer pedagógico numa relação de experimentação, de integração e de reflexão sobre a realidade profissional que será vivenciada durante a docência.

Ressaltamos que todas as interlocutoras exercem algum tipo de profissão deixando claro que o ingresso no Curso de Pedagogia é uma oportunidade de acesso ao ensino superior, embora duas das interlocutoras nos memórias, e em situações informais, como conversas no intervalo, tenham evidenciado que não pretendem ser professora. Dentre os interlocutores pesquisados todos são do sexo feminino. Evidenciando a feminilização do exercício do magistério que ocorreu no final do século XIX até então uma profissão de

domínio masculino. As rodas de conversa realizadas conduziram as futuras professoras a um processo de socialização e de internalização de conhecimentos, já que representam espaço em que duas ou mais pessoas possam estar reunidas, falando, discutindo sobre um determinado tema, buscando a construção de conhecimento singular, do senso comum ou científico, fomentando e valorizando os saberes e os atores envolvidos, num contínuo processo de ensino-aprendizagem e de reconhecimento uns dos outros como sujeitos, com saberes, opiniões e valores próprios que devem ser valorizados e respeitados.

A primeira Roda de Conversa aconteceu com as oito interlocutoras que aceitaram, de livre e espontânea vontade, participar da pesquisa, e que estavam matriculadas na disciplina de Estágio Supervisionado, nas matérias pedagógicas do ensino médio. O objetivo proposto para esta roda foi apresentar a pesquisa, promovendo a socialização e integração entre os membros da Roda de Conversa. Assim, fizemos uma exibição com suporte de slides sobre a importância dessa técnica para nossa investigação, evidenciando seus objetivos e, características, enfatizando a importância da participação das interlocutoras na pesquisa e a necessidade de outras rodas de conversa posteriormente. Provocamos ainda a exposição das interlocutoras no que diz respeito à construção dos fazeres e saberes que são produzidos cotidianamente na prática pedagógica e nas experiências construídas, no cotidiano escolar durante o estágio. Delineamos a seguir um quadro demonstrativo das ações realizadas durante esta Roda de Conversa, evidenciando a participação e os papéis desempenhados pela pesquisadora e suas interlocutoras.

## Quadro 1 – Ações desenvolvidas durante as Rodas de Conversa

<b>AÇÕES DESENVOLVIDAS DURANTE AS RODAS DE CONVERSA</b>	
<b>PESQUISADORA</b>	<b>INTERLOCUTORAS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mobilização e sensibilização das interlocutoras para participação integral na pesquisa;</li><li>• Seleção dos vídeos, dinâmicas, textos que serão trabalhados nas rodas de conversa;</li><li>• Mediação das discussões na roda de conversa;</li><li>• Escolha, em parceria com as interlocutoras, dos codinomes que serão utilizados na pesquisa;</li><li>• Escolha do material para discussão que conduza aos eixos da pesquisa.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participação voluntária na pesquisa, assinando o termo livre e esclarecido de adesão à pesquisa;</li><li>• Participação ativa nas atividades propostas durante as Rodas de Conversa;</li><li>• Participação nas discussões, evidenciando quais necessidades/lacunas precisam ser preenchidas;</li><li>• Socialização das informações e dos conhecimentos adquiridos a partir das discussões realizadas após as leituras propostas.</li></ul>

Fonte: Dados da pesquisadora.

A segunda roda foi realizada na mesma sala de aula onde aconteceu o encontro anterior e participaram apenas as interlocutoras da pesquisa. Nesse momento, foram entregues e assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE), e aplicados os questionários para delinear seus perfis. A devolutiva dos mesmos aconteceu em um espaço de tempo não muito longo. Após o recebimento dos questionários e visando instrumentalizar nossas interlocutoras, realizamos uma exposição de slides, no data show, sobre pesquisa narrativa e a utilização de memorial como instrumento de pesquisa na formação de professores, suscitamos ainda, uma discussão sobre estágio supervisionado como componente formativo.

Após as discussões, e com objetivo de caracterizar a prática pedagógica no estágio supervisionado no que concer-



ne ao saber e ao fazer docente, realizamos a leitura do texto “Novo olhar sobre a prática de ensino e o Estágio Supervisionado de ensino: (Re)significando experiências formativas”, de Mendes (2006).

A partir da compreensão da leitura realizada, iniciamos uma discussão que levou a vários questionamentos sobre o estágio supervisionado. Após as discussões aproveitamos a oportunidade para entregar os memoriais, explicitando sua importância na construção dos dados da pesquisa, aproveitando também para marcar a data em que os memoriais deveriam ser devolvidos. Marcamos nosso próximo encontro, oportunidade que faríamos mais uma Roda de Conversa formativa.

Na data marcada para realização de mais uma Roda de Conversa formativa, delineamos o objetivo que pretendíamos alcançar: descrever os saberes e os fazeres construídos na vivência do estágio, evidenciando os desafios encontrados durante esse percurso. Iniciamos a discussão na Roda com a leitura compartilhada do texto: o estágio supervisionado na formação inicial: algumas considerações, de Maciel e Mendes (2010). Esse foi um momento de muitas reflexões e de lembranças dos momentos vivenciados nos estágios de educação infantil e estágio das séries iniciais do ensino fundamental.

Na quarta Roda de Conversa formativa, iniciamos as atividades com a leitura do texto (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado, de Brito (2010). Essa Roda teve como objetivo: discutir a importância da produção dos saberes e os fazeres construídos durante o estágio supervisionado. Após a leitura, a discussão

se desenvolveu de forma descontraída e todos os participantes contribuíram opinando sobre o estágio.

As rodas de conversa proporcionaram às interlocutoras maior aproximação e socialização de conhecimentos, além de fomentar a troca de informações e experiências, produzindo discussões, possibilitando uma reflexão crítica, conduzindo, assim, a “um novo olhar” sobre o estágio.

As discussões realizadas na Roda de Conversa formativa contribuíram, ainda, para o enriquecimento deste trabalho, na medida em que fomos tomando como base as falas das interlocutoras e pontuando algumas considerações mais importantes para a condução dessas.

Foram realizadas quatro rodas de conversa nas quais as interlocutoras discutiram as questões levantadas após a leitura do texto proposto. A cada Roda, foi possível perceber que, imbuído nos discursos das interlocutoras, estava a vontade de acertar na realização da profissão. Todas acreditam que o estágio supervisionado é um espaço formativo que deve conduzir o futuro professor a vivência do ciclo docente durante a regência de classe. Na perspectiva de evidenciar e de sintetizar as discussões ocorridas durante as rodas de conversa, destacamos algumas falas que consideramos importantes para este estudo.

Nas considerações ponderadas pela interlocutora Margarida, percebemos que ela considera que *o estágio é um momento mais importante da formação, momento de familiarização, e é o momento de reflexão de nossa prática.* A fala de Margarida nas rodas de conversa ilustra claramente que a profissão docente é uma profissão que precisa de mui-

to compromisso, de responsabilidade e necessita de orientações sistemáticas, seguras, para que o futuro professor possa ser capaz de enfrentar as diferentes situações que emergem cotidianamente no contexto de sala de aula.

O discurso de Gardênia sinaliza para a necessidade de acompanhamento mais sistemático, mais supervisionado. Isto fica claro em sua fala, ao mencionar: *sentimos falta de acompanhamento, o estágio não é supervisionado; os saberes e os fazeres só na prática da sala de aula no estágio*. O Estágio Supervisionado é uma etapa que oportuniza ao futuro professor demonstrar os conhecimentos que ele adquiriu durante sua jornada acadêmica, é um momento de desafios, de dificuldades de superação de imprevistos e a cada situação que foge ao planejamento, o futuro professor tem que reconstruir sua prática buscando superar as dificuldades encontradas, reconstruindo a realidade na qual ele está imerso. Nessa perspectiva, a presença do professor de Estágio Supervisionado faz-se necessário, principalmente, para transmitir segurança e conduzir o futuro professor ao processo de produção, criação, reflexão e construção do processo ensino-aprendizagem. O professor de Estágio Supervisionado, na relação com seus alunos, deve proporcionar a eles exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que eles já possuem, articulando-os com novos saberes e práticas.

A fala de Dália: *O estágio é o momento de colocar em prática o que aprendemos; os conhecimentos da academia embasam a prática*, lembra-nos Pimenta e Lima (2004), para quem o trabalho docente, com os conteúdos específicos, efetiva-se especialmente na sala de aula. É no contexto

da sala de aula que o futuro professor, através do estágio, vai ter oportunidade de vivenciar, de conviver com a realidade que se constrói e se (re)estrutura cotidianamente na sala de aula.

Ao estagiar, o futuro professor passa a visualizar as possibilidades que tem para contribuir com a escola, com os alunos, com os professores e com os profissionais que a compõem, procurando entender a realidade que o cerca. Com isso, faz uma nova leitura do ambiente (escola, sala de aula, comunidade e alunos), procurando meios para intervir e contribuir positivamente no processo ensino-aprendizagem.

Observamos, nas ponderações de Orquídea, durante as rodas de conversa, que através do estágio ela teve oportunidade de experimentar, de vivenciar a profissão: É o momento de vivência de profissão; oportunizou testar na *prática os aprendizados da prática*. As discussões revelam as expectativas da interlocutora em relação à vivência do estágio supervisionado, é o momento de articular os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos. Nesse contexto, esta é a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso. Assim, o Estágio Supervisionado curricular não pode ser entendido pelos alunos estagiários, pelos professores das escolas, ou ainda pelo professor responsável da disciplina, na qualidade de mero cumprimento de uma exigência curricular legal, desligado de sua realidade; ao contrário, deve ser pensado (e realizado!) tendo-se presente o papel social do aluno estagiário, o da universidade que o prepara, e o da instituição em que irá atuar depois de formado.

Durante as rodas de conversa, Hortênsia confirma o

posicionamento emitido pelas demais colegas, demonstrando que o estágio supervisionado permite ao estagiário compreender os saberes da teoria que se concretizam na vivência da sala de aula. Lembramos aqui, a fala de Orquídea: *através do estágio vivenciamos nossa profissão na prática; no estágio aprendi a ser professora, o estágio permite vivenciar a futura profissão atuação profissional.*

A interlocutora Rosa, ao discutir sobre o estágio supervisionado, diz que: *o estágio permitiu articular saberes construídos no curso; aprendi a ser professor e dar valor a profissão, o que é referendado pelas palavras de Tulipa ao dizer que: vivenciar a realidade, no estágio aprendemos a ser professor, vivenciamos saberes e os fazeres; Durante o estágio praticamos o que aprendemos na teoria.* Nesse mesmo sentido, Azaleia faz considerações dizendo que *as experiências e aprendizado da profissão; No estágio aplicamos os conhecimentos adquiridos na formação; O estágio oportuniza vivenciar os saberes.*

Em linhas gerais, encontramos nas falas das futuras professoras, durante as rodas de conversa, grande necessidade de haver coerência entre discurso e prática, rompendo a dicotomia existente entre o ensinar e o aprender. Superando, dessa forma os desafios, tornando a docência uma atividade prazerosa, compreendendo a importância do papel da docência não somente para o professor orientador de Estágio Supervisionado, mas delas como profissionais em processo de formação.

A sociedade contemporânea tem vivenciado aceleradas transformações, as quais influenciam diretamente na educação e na formação. Nesse contexto, a escola precisa

de professores, alunos, comunidade e demais colaboradores capazes de superar os desafios propostos por essa sociedade em evidência, bem como reinterpretar os seus papéis, ampliando a sua formação, colocando-a a serviço dos ideais de uma educação participativa.

Através da análise dos dados, discutimos os desafios e as dificuldades encontradas pelas interlocutoras durante o Estágio Supervisionado, deixando emergir seus medos, anseios, preocupações, desejo de aprender a ser e fazer-se professora. E uma das formas que o professor tem para desenvolver e incentivar o poder criador de seus alunos é primar pela formação de cidadãos pensantes que busquem continuamente novos caminhos e sejam capazes de criar de e (re)criar conhecimentos significativos, refletindo sobre a construção do ser professor.

Sobre isso, Mendes (2006) comenta: o professor que trabalha com a formação inicial de professores deve ter como preocupação prioritária a reflexão sobre o processo de tornar-se professor, tendo a diversidade de saberes da profissão como fundamento essencial, como também deve ser orientador da ação docente, cujos pressupostos buscam assegurar ao futuro professor as capacidades necessárias para o exercício do magistério. Assim, a atividade docente está ligada diretamente a objetivos educacionais de formação humana que implica escolhas, valores e compromissos éticos.

Desse modo, a formação inicial é apenas o começo da socialização profissional, oportunizando ao professor a possibilidade de construir uma bagagem sólida e sedimentada no âmbito do conhecimento científico, cultural, social e pessoal, levando o futuro profissional a construir visão crítica e

reflexiva, assegurando-lhe formação teórico-prática crítica e reflexiva.

Nesse momento, os desafios da formação exigirão uma articulação entre os saberes teóricos e práticos, delineando, assim, o fazer pedagógico em um processo de construção e reconstrução da formação pessoal e profissional. Nesse contexto, tomamos como referência o que diz Alarcão (2005, p. 31): “[...] antes de qualquer coisa os professores precisam repensar o seu papel. Se é certo que continuam sendo fonte de informação e conhecimento, têm que se conscientizar que não são apenas fonte de informação”. Devem deixar claro que suas informações têm níveis diferentes e dependem do acesso de seus alunos a outro nível.

Essas considerações nos impulsionam a refletir sobre o aprender a ensinar e sobre os desafios que lhe são intrínsecos, já que aprender a ensinar é um processo complexo que envolve desafios de construir conceitos e desconstruir outros, conduzindo o professor a uma constante avaliação e transformação de sua prática.

Sabemos que as transformações das práticas pedagógicas só serão efetivadas se o professor refletir sobre sua própria prática e, partindo dessa reflexão, seja capaz de analisar e reconstruir seus conhecimentos e sua própria atuação, tornando-a crítica, criativa, ativa, reflexiva, capaz de fomentar e instigar os conhecimentos teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico.

Pimenta e Anastasiou (2002) subsidiam essas colocações, ratificando que os saberes adquiridos no início da for-

mação e tomados como verdadeiros precisam ser reelaborados de acordo com as práticas cotidianas que se tornam auxiliares nesse processo. Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se, é opinar e ouvir opiniões sobre a nossa prática. É ter oportunidade de trabalhar e refletir coletivamente. O que para alguns professores é um verdadeiro desafio, considerando as dificuldades de compartilhar, as quais, infelizmente, faz parte da prática de muitos profissionais que atuam na sala de aula.

No atual contexto, a formação de professores se constitui como um verdadeiro desafio. Haja vista que a formação de um professor reflexivo, crítico, sujeito do processo ensino-aprendizagem, capaz de transformar informação em conhecimento e de socializar estes com seus pares é uma grande responsabilidade e perpassa necessariamente pelo compromisso do professor formador como profissional que norteia o fazer pedagógico do aluno-professor, considerando que o fazer pedagógico está permeado de intencionalidades.

## **Considerações Finais**

As reflexões sistematizadas, nos conduz a constatar que de modo geral todas interlocutoras da pesquisa são pessoas que possuem características singulares e vêem no ensino superior uma oportunidade de emprego e conseqüentemente melhorar de vida.

A análise dos dados da pesquisa obtidos através dos memoriais do Estágio Supervisionado. As rodas de conversa possibilitaram o enriquecimento das informações já que na roda de conversa muitos estagiários perceberam que seus



medos, temores, angustias, desejos não eram só seus e através da discussão seria mais fácil compartilhar e refletir conjuntamente sobre seus erros e acertos.

Discutir o Estágio Supervisionado enfatizando as reflexões sobre a disciplina enquanto espaço de formação e de construção de saberes para ensinar na sala de aula, é uma discussão necessária, complexa, interessante e que deve conduzir a uma análise e uma reflexão de como são construídos e mobilizados estes saberes no contexto de sala de aula.

Assim sendo, entendemos que é no contexto da sala de aula, durante o Estágio Supervisionado, que é uma oportunidade ímpar de experimentar e vivenciar a construção do saber ser e do saber fazer através da vivência, da experiência, da reflexão da sua própria prática e da prática de seus pares, que os saberes docentes são colocados em prática e são experimentadas as diversas condições de produção, (re) produção e construção dos mesmos.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. B. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BECKER, Fernando; MARQUES Tânia B. I. (Org.). **Ser professor e ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRITO, Antônia Edna. Professores experientes e formação profissional: evocações... narrativas...e trajetórias. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, 17, p. 29-38, jul./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Iberoamericana de Educación** n. 56/2. Page 2. 2011. 15/9/11. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3908Edna.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

BURIOLLA, Marta; A. Feiten. **Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, Mercedes (Org.). **Ensino fundamental**: práticas docentes nas series iniciais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUTRA, Raimundo de Araújo. **O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Uespi**: articulação teoria-prática na formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação). 135 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 1999.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FORMOSINHO, João. A Formação Prática de Professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 46-64.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

ENRICONE, Delcia (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GAIO, Roberta (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PICONEZ, Stela, C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, São Paulo, Papirus, 1994.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade

e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 15-34.

\_\_\_\_\_.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_.; **Estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Pedagogia ciência da educação? (Org.). In: LIBÂNEO, José Carlos. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-56.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida**: teoria e prática. Oeiras, PT: Celta Editora, 1999.

PRADO, G. do V T.; DAMASCENO, E. A. Saberes docentes: narrativas em destaque. In: VARANI, A.; FERREIRA, C. R.; PRADO, G. do V. T. (Org.). **Narrativas docentes**: trajetórias de trabalho pedagógico. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Me-

morial de formação: quando as memórias narram à história da formação. IN: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões e superações. São Paulo: Alínea, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 2002.



# PALAVRAS DESENHANDO SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE PROFESSORES SOBRE O APRENDER A ENSINAR

*Sueli Maria de Sousa Pires  
Maria Vilani Cosme de Carvalho  
Eliana de Sousa Alencar Marques*

## **Introdução**

A formação de professores é estudada com bastante vigor nas produções acadêmicas, muito se tem discutido e escrito com essa perspectiva. Desse modo, o texto apresentado se refere à parte de uma pesquisa realizada, que estudou a formação e a prática de professores com base na Psicologia Sócio-histórica, e que contribuí com as discussões que envolvem o processo educativo.

Apresentamos nesse estudo os significados e sentidos constituídos por professores sobre o aprender a ensinar,

que se configurava em um dos nossos objetivos de pesquisa. A metodologia utilizada no estudo foi à pesquisa qualitativa orientada por Minayo (2009) e para análises dos dados empregamos os Núcleos de Significações desenvolvidos por Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). Sobre os núcleos, as análises e organização dos resultados seguiram a orientação da proposta metodológica, em que organiza o discurso dos nossos protagonistas pelos pré-indicadores, indicadores para, só então, formar os núcleos de significação.

No estudo tivemos como protagonistas três professores do Ensino Médio das disciplinas químicas, física e matemática, que lecionam em escolas públicas. Eles foram caracterizados no estudo como PQ, professor de química, PF, professor de física e PM, professor de matemática.

Para as análises os discursos possibilitaram a constituição de três núcleos de significação, que sintetizaram os significados e sentidos constituídos pelos professores sobre o aprender a ensinar, e que medeiam sua prática pedagógica. Assim, esse texto apresenta as categorias que revelaram os significados e sentidos constituídos pelos professores sobre o aprender a ensinar. As três seções aparecem identificadas com os seguintes nomes: A entrada na docência: motivações e dificuldades no percurso da constituição do ser professor; Os processos formativos no percurso de constituição do ser professor; A experiência pedagógica mediando à produção de sentidos e significados sobre o ensinar e aprender em sala de aula.



## **A entrada na docência: motivações e dificuldades no percurso da constituição do ser professor**

O núcleo “A entrada na docência: motivações e dificuldades no percurso da constituição do ser professor” foi composto pelos indicadores: motivações iniciais que levaram à escolha pela docência; dificuldades para chegar à Formação Inicial; e dificuldades para cursar a Formação. Perfazer o caminho que os professores fizeram entre as motivações de escolha pela docência, dificuldades e a formação dos professores revelaram como estes se constituíram como professores, além das singularidades do processo de aprender a ensinar e as significações da atividade docente.

As motivações revelam desejos, vontades, necessidades, o que a realidade objetiva proporcionou e como o sujeito foi afetado impulsionando sua ação. As narrativas dos professores revelam que as motivações vieram da influência da família na escolha da profissão, incentivo de professores para ensinar, o bom desempenho nas disciplinas escolares, o desejo de ser professor e a monitoria despertando o desejo e a missão de ser professor.

Observamos com os indicadores que nas narrativas dos professores o meio social, as necessidades e oportunidades foram fundamentais para que eles desenvolvessem motivações positivas em direção a profissão de professor.

*Minha prática como professor ela pode ser que **começou na época que eu fazia o segundo grau, pois sempre gostei muito de tirar dúvidas dos amigos, dos colegas e na época tinha como profes-***

**sores pessoas muito próximas a mim, irmãos como foi né...tive professor de química que era meu irmão, de biologia que era meu irmão, de física que era meu primo, e todos gostavam de dar aula e aí...daí eu passei a também a me interessar pela profissão. (trecho da entrevista com o professor PQ)**

*Mas, mesmo... Sempre vontade de dar aula, sempre gostei de tirar dúvidas. Inclusive peguei durante o curso algumas monitorias e gostava muito, quando o professor deixava (risos) eu tomar de conta da turma, acha bom (risos). (trecho da narrativa com o professor PQ)*

*[...] Eu acho que minha carreira como professor começou lá. Comecei a fazer o curso de eletrotécnica [...] no período seguinte eu era escolhido para ser monitor daquela disciplina e aí os alunos aparecendo eu tirando dúvida dos alunos, isso era no caderno, era no livro era no quadro, eu acho que aí começou realmente a nascer essa vontade e essa missão de ser professor. (trecho da entrevista com o professor PF)*

Pelos significados e sentidos presentes nas narrativas, compreendemos que os motivos têm muita importância nesse processo de significação. Longarezi e Franco (2015, p. 101) dispõem que: “O motivo nasce do encontro entre necessidade e o objeto, é ele que impulsiona a atividade, uma vez que os objetos e ações por si só não são capazes de iniciá-la”. Essa afirmação possibilita o entendimento de que motivos mobilizam as ações em direção a uma atividade, por isso, podemos entender que os motivos que os professores revelaram, e que direcionaram a escolha da profissão são

importantes, principalmente, porque esses motivos mobilizaram os professores para enfrentar as dificuldades, e possibilitaram pensar sobre as significações da atividade que por eles seriam desenvolvidas.

Ao narrar que “[...] *tive professor de química que era meu irmão, de biologia que era meu irmão, de física que era meu primo, e todos gostavam de dar aula e ai... daí eu passei a também a me interessar pela profissão*”, PQ revela como o contato com o objeto, no caso, a realidade objetiva dos professores na família gerou um interesse, um motivo para buscar a efetivação. Da mesma forma aconteceu quando o professor PF diz que a oportunidade de ser monitor motivou seu interesse pela docência. “[...] *Eu era escolhido para ser monitor daquela disciplina e ai os alunos aparecendo eu tirando dúvida dos alunos, isso era no caderno, era no livro era no quadro, eu acho que ai começou realmente a nascer essa vontade e essa missão de ser professor.* (PF)

Outro indicador que compõe o núcleo compreende as dificuldades para chegar à formação Inicial. No que se referem a estas dificuldades, elas são caracterizadas nas seguintes narrativas:

***Tinha que ir para a escola pela manhã e trabalhar na roça a tarde, ou vice-versa, escola tarde e trabalhar na roça de manhã e na época morava no interior, sem energia elétrica tinha que estudar quando era necessário na lamparina. Bom, mas nada disso tira a vontade de aprender. Vim para Teresina sem conhecer nada, como já falei, comecei o curso de qui-***

***mica do zero, mais ou menos isso, e tive sempre uma preocupação: de querer aprender e não apenas cumprir tabela. (trecho da entrevista com o professor PQ)***

[...] Primeira vez que andei em Teresina foi para fazer esse bendito vestibular. ***Estudava no interior e posso dizer que cheguei à Universidade... Sem quase nada de conhecimento da minha área química e de outras, pois o ensino que tive não foi muito bom. A maior parte dele feito na escola pública, não culpa dos professores, mas até mesmo do sistema, pois a quantidade de aula era pequena [...]*** (trecho da entrevista com o professor PQ)

Como podemos identificar nas narrativas, o professor PQ revela as condições sócio-econômicas, que a princípio podíamos entender que seriam interpretadas como motivos para retardar, ou, não possibilitar a esse professor romper a barreira da desigualdade. Como bem relata “*mas nada disso tira a vontade de aprender*”. Para ele nenhuma dificuldade tirou a vontade de aprender, de resistir e caminhar em direção a realização do seu objetivo. A vontade, a necessidade e a compreensão da sua realidade fizeram com que procurasse estratégias para superar as barreiras encontradas para que a aprendizagem fosse realidade para ele. Aguiar e Sanchez (2009, p. 67) sobre necessidades e motivos dizem que:

As necessidades não dão uma direção clara à nossa atividade; elas nos mobilizam, como já dissemos, mas a direção da nossa atividade só se configurará, ou seja, o nosso movimento em direção ao atendimento às nossas necessidades só se completará quando significarmos

algo do mundo social que atenda às nossas necessidades: quando significarmos/apontarmos o motivo da nossa ação. Será assim, na atividade social, que constituiremos nossos motivos, entendidos como geradores de sentidos.

Portanto, quando significamos algo no mundo, e no caso, o professor, ao significar o aprender, fazendo com que os motivos se sobreponham as dificuldades, as condições sociais desfavoráveis, somente a constituição de sentidos possibilita ao professor tornar-se consciente da sua atividade social.

Trataremos agora do terceiro indicador que compõe esse núcleo que são as dificuldades para cursar a formação inicial. Em relação a esse indicador destacamos os seguintes trechos:

*O que eu fazia no Curso? **Pegava sempre os livros de Ensino Básico, realmente lá da base, às vezes, até do Ensino Fundamental pra ir lendo alguns conceitos e depois partir para o livro Superior, pois sempre acreditei que a parte conceitual é muito importante. E no início passei o primeiro período, o segundo com muita dificuldade e daí deslanchou, ficou mais fácil. (trecho da entrevista com o professor PQ).***

*Bom a principio **quando eu entrei no Curso eu achava que ia estudar aquilo que eu ensino no Ensino Médio e algumas disciplinas do curso superior de fato me deu essa condição em alguns conteúdos, mas não abrange todo o assunto do ensino médio (trecho da entrevista com o professor PM).***

As dificuldades encontradas pelos professores para cursar a formação inicial demonstram fragilidades em nossos currículos no ensino secundário, principalmente, o do ensino oferecido em boa parte das instituições públicas. Embora diante do contraditório, do que a realidade objetiva oferecia, as motivações internas e externas provocaram no professor PQ vontade de solucionar as dificuldades da formação inicial. Mesmo esse movimento não acontecendo com boa parte dos alunos, que adentram à formação inicial. Quando o professor PQ narra “[...] *Pegava sempre os livros de Ensino Básico, realmente lê da base, às vezes, até do Ensino Fundamental pra ir lendo alguns conceitos e depois partir para o livro Superior*”.

Ficaram claro duas situações: a primeira é a de que o ensino básico ainda apresenta deficiência com relação ao ensino desenvolvido; e a outra, nos remete a pensar sobre o que as instituições de Ensino Superior fazem para recepcionar os seus alunos, que tipo de atividades são desenvolvidas para avaliar o aluno que chega, quais as reais condições para desenvolver o curso. Talvez, este seja um dos grandes motivos para a realidade da evasão dos alunos que fazem curso na área das exatas.

Dessa forma, entendemos que a opção do professor investigado em voltar para os conhecimentos da base fez com ele passasse a valorizar mais os conteúdos e empreendesse esforço para alcançar a aprendizagem necessária. Esse esforço orienta a produção de sentidos que levam o professor a valorizar os conhecimentos que a formação inicial o traria. O sentido como aprender aparece para ele quando diz que: “*sempre acreditei que a parte conceitual é muito impor-*

*tante*". [PQ].

Essa afirmação é importante, porque mostra como o professor passou a ser mediado pela ideia de que a aprendizagem passa pela apropriação de conteúdos, ou seja, aprender o conteúdo é o ponto importante do processo de ensino e aprendizagem. Esta compreensão de que aprender o conteúdo garante ao aluno autonomia perpassou pela formação inicial, a continuada e medeiam a prática do professor.

A significação sobre o processo de aprender produzida pelo professor nas suas experiências de vida medeia sua prática pedagógica. As formações iniciais e continuada não possibilitaram a ele ampliar essa compreensão sobre o aprender. A apreensão dos conteúdos é importante no processo de ensino e aprendizagem, mas se o professor olha para esse processo com a intenção de centralizar-se nele, esse tipo de conhecimento certamente dificultará para o professor encontrar outras estratégias de ensino que alcancem o aluno que não sistematizou, a priori, o conteúdo ensinado.

Além das questões que envolvem a chegada dos alunos ao Ensino Superior outra questão levantada, e dessa vez, pelo professor PF, é relacionada aos conteúdos desenvolvidos no Ensino Superior. A princípio, o professor imagina que na formação inicial estudaria os conteúdos que desenvolveria na sala de aula com seus alunos. Essa ideia nos faz pensar sobre o que a matriz curricular dos cursos de formação deveriam incorporar. Sabemos que o professor necessita, para desenvolver sua prática, de conteúdos específicos, no entanto, os currículos dos cursos de formação não contemplam esses conteúdos provocando uma imensa lacuna no processo de formação do professor que necessita desse saber. Os Alunos

não identificam os conhecimentos desenvolvidos na formação com os conteúdos que serão desenvolvidos por eles em sala de aula. Pimenta (2005) levanta esse questionamento sobre o processo de formação e desenvolvimento de saberes pelos professores, e sugere que os conteúdos precisam ser encaminhados de forma diferente para os futuros professores.

Tanto as dificuldades para chegar como para cursar o Curso Superior são evidenciadas por cada professor de forma diferente. Os que fizeram o ensino básico em uma instituição de ensino mais organizada não tiveram tantas dificuldades de adaptação, diferente do professor que enfrentou condições sociais desproporcionais. Identificamos nessa investigação que as condições socioeconômicas, históricas e culturais fazem diferença na maneira como o sujeito se apropria da realidade e orientam a produção de sentidos que serão constituídos por eles acerca dessa realidade. O desenvolvimento de capacidades internas como a resiliência, que é a capacidade de resistir às dificuldades e caminhar em direção a um objetivo, nem sempre é presença na vida e isso faz com que dificilmente o indivíduo reaja às dificuldades.

Na análise desse primeiro núcleo, podemos constatar que para os professores investigados a entrada na vida docente não foi algo simples, exigiu muito de quem se aventurou nesse percurso. É preciso entender sobre o processo de ensinar, e de que forma a aprendizagem desenvolvida facilitará a prática pedagógica de professores, principalmente, quando o conteúdo a ser ensinado apresenta um grau elevado de dificuldades. Passaremos agora para a análise do segundo Núcleo de Significação.



## **Os processos formativos no percurso de constituição do ser professor**

O segundo núcleo apresentado nas análises do estudo refere-se aos “Processos formativos no percurso de constituição do ser professor” esse núcleo é composto pelos seguintes indicadores: Os processos formativos melhorando a atividade docente e qualificando o professor; o processo de identificação com a área de atuação; e a prática da monitoria integrando e possibilitando ao professor em processo de formação aprender a ensinar.

No que se refere aos indicadores, o primeiro, “Os processos formativos melhorando a atividade docente e qualificando o professor” esse indicador revela o processo pelo qual os professores passaram referente à sua formação inicial e continuada. Com a identificação das motivações pessoais de cada professor, acompanhamos os caminhos que impulsionaram os professores a continuarem nesse caminho.

Inicialmente, identificamos que as necessidades objetivaram a ação desses professores e a formação tanto inicial, quanto continuada, fortaleceram a escolha do campo de atuação profissional. Assim, analisando os processos formativos, identificamos que os professores PF e PM viveram a experiência da monitoria, ainda, em cursos do Ensino Médio. É possível considerar, pelas narrativas dos professores, que a experiência da monitoria foi fundamental na escolha do Curso e da profissão professor. Ela despertou a necessidade de qualificação para atuar com condições formativas para realizar a atividade docente. Vejamos trechos das narrativas:

**Eu comecei a trabalhar como professor, que eu gostei, me identifiquei com a prática aí eu busquei a formação para que eu tivesse [...] a oportunidade de ser um professor qualificado para não ser um professor leigo, então eu procurei é... Conhecer um pouco mais da disciplina matemática, que eu trabalho hoje e procurei verificar [...] viabilizar esse curso, porque eu já trabalhava eu queria trabalhar e estudar. Então, eu busquei os horários das universidades e assim, escolhi uma, fiz o vestibular e consegui passar em uma colocação até bastante razoável e **entrei na universidade já com o intuito de me tornar um professor qualificado.** (Trecho da entrevista com o professor PM).**

[...] Começou realmente a nascer essa vontade e essa missão de ser professor. Daí eu fui para universidade, terminei o curso de eletrotécnica no IFPI, fiz estágio **apareceu o vestibular, fiz vestibular para física já tinha uma boa experiência já, já trabalhava**, digamos assim, até remunerado já, tinha uma bolsa [...]que ganhava 40% de salário, mas já ganhava lá. Ai fui[...] chegando lá **passei no vestibular para física passei no terceiro lugar bem colocado, os colegas até... vamos fazer outro curso e eu não... Vou ficar nesse aqui porque é onde eu já tenho um certo conhecimento...Vou continuar.** (Trecho da entrevista com o professor PF).

De formação, cursos extras não tenho participado **eu fiz mestrado, mas não é na parte de pedagógica**, não fiz. (Trecho da entrevista com o professor PF).

[...] Então, nesse período **eu não tive como fazer nenhum aperfeiçoamento, depois surgiu uma especialização na UFPI, que eu fiz.** Eu posso

dizer que **essa especialização ela ajudou mais na parte de melhoramento de leituras e direcionamento para o assunto da sala de aula foi pouco, porque os conteúdos vistos na especialização eles distorciam um pouco do que a gente trabalha no Ensino Médio**, mas isso não quer dizer que não ajudou! **Ajudou porque você tem uma nova visão, essa nova visão você leva para sua aula, porque você passa até novos questionamentos** então essa história de que não ajuda, é... ajuda em partes, **mas assim, não foi uma especialização onde eu estudei os conteúdos que eu ministro, não, porém ajuda nesse aspecto**. Aí... depois dessa especialização eu **comecei um mestrado na UFPI, esse mestrado eu ainda fiz as disciplinas, porém por motivos outros**, posso citar aqui, com o nascimento das minhas filhas **eu preferir abandonar o mestrado** para ensinar minhas filhas a estudar, porque eu acho que é muito importante **e depois de dez anos dessa desistência do mestrado agora vou voltar a estudar novamente, pois, acredito que o professor tem que está sempre lendo coisas novas, para puder até mesmo, ter argumentos na hora da sua aula, né! Você não está cobrando muito sem não está fazendo por onde**. (Trecho da entrevista com o professor PQ).

Nas narrativas, apreendemos significações que revelam mediações determinantes no modo como os professores compreendem o aprender, o ensinar e as atribuições que deve assumir um professor. Essas significações foram se constituindo ao longo do processo de desenvolvimento social, escolar e profissional dos professores. A formação da consciência, como diz Asbahr (2005, p. 29), é “a transfor-

mação da atividade externa em interna acontece por meio da internalização”. Os professores foram internalizando as compreensões sobre o ensino, aprendizagem, necessidades formativas e formaram sua identidade profissional.

Além do processo de internalização acerca do que vem a ser ensino e do que deveriam buscar para continuar o desenvolvimento profissional, é visível como as condições sócio-econômicas estão presentes na direção com que os professores desenvolveram a atividade de ser professor. Quando o professor PM diz: “[...] *então eu procurei é conhecer um pouco mais da disciplina matemática, que eu trabalho hoje e procurei verificar [...] viabilizar esse curso, porque eu já trabalhava eu queria trabalhar e estudar. Então, eu busquei os horários das universidades e assim, escolhi uma, fiz o vestibular e consegui passar em uma colocação até bastante razoável e entrei na universidade já com o intuito de me tornar um professor qualificado*”. (PM). Ele queria trabalhar e estudar, para isso, procurou conhecer a disciplina que já ministrava e entrou na Universidade com a intenção de se tornar um professor qualificado. Diferentemente de muitos que chegam à Universidade, esse professor já sabia o que queria, o que a Universidade tinha a lhe oferecer e já sabia quais as suas necessidades formativas. O processo de formação inicial levou-o a produzir novas necessidades, principalmente relacionadas ao desenvolvimento de uma prática que possibilitasse aos alunos compreenderem os conteúdos por ele trabalhados.

Identificamos como um avanço a procura pelo curso, e o desenvolvimento de habilidades condizentes com o interesse por determinada área. Talvez, isso justifique o fato desses

professores já terem entrado para o mercado de trabalho em instituições de ensino conceituadas no Piauí. Outro indicador positivo é a necessidade de qualificação também presente na narrativa dos três professores, indicando que sempre buscaram aperfeiçoamento com cursos de especialização e mestrado.

O segundo indicador que compõe esse núcleo refere-se “O processo de identificação com área de atuação”. Nas narrativas os trechos caracterizam esse processo de identificação com a área.

**O professor de matemática** do Ensino Médio que eu cursava ele **me chamou para conversar sobre a questão das minhas notas, que achava notas boas, eu acho que tinha tendência para trabalhar com as exatas, me convidou para ser monitor da turma.** (Trecho da entrevista com o professor PM).

Comecei a fazer o curso de eletrotécnica, mas **durante o curso de eletrotécnica... eu...como tive um bom desempenho nas áreas de matemática, física e química** os professores me escolheram para ser monitor de física. (Trecho da entrevista com o professor PF).

O processo de identificação com a área de conhecimento que leva a produção de afetos positivos no exercício da atividade passa por um processo de construção de sentido. A identificação com a área de atuação desencadeia a produção de sentidos que estimulam o envolvimento do professor com a atividade profissional, que chega a produzir o reconhecimento pelos outros de suas potencialidades. Esse reconhecimento social por parte do professor orientador se constituiu como sentido para o professor pesquisado. A esse

respeito, o processo de internalização acontece por meio de apropriação e objetivação, ou seja, o professor se apropriou dessa realidade, de que era um bom aluno e que tinha bom desempenho nessa disciplina e objetivou isso escolhendo a matéria como a área que se desenvolveria profissionalmente.

Sobre o processo de objetivação e internalização, Vigotski (1998, p. 75-76) explica que “a internalização de formas culturais de comportamentos envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base de operação os signos.” É interessante como nessa etapa o que o outro diz exerce um reforço positivo com relação à internalização da atividade a ser desenvolvida.

É importante verificar que na identificação com a área de atuação o outro é um influenciador da ação do professor, ou seja, o reconhecimento pelo outro da capacidade fortalece o empenho e desempenho do professor a continuar nessa área de conhecimento.

Desse modo, as características dos processos formativos e as significações expressas pelos professores sobre o processo de aprender a ensinar que acabam mediando à prática pedagógica destes, mantém relação com a identificação com a área de atuação.

O próximo indicador que constitui esse núcleo: “*A prática da monitoria integrando e possibilitando ao professor em processo de formação aprender a ensinar*”, sintetiza significações que continuam revelando a traços constitutivos da história desses professores.

Vejamos alguns trechos das falas dos professores:

Essa monitoria a princípio achei bem complicado, porque o que **eu tinha era só conhecimento, não tinha prática nenhuma como lidar com pessoas**, para passar uma informação que eu tinha adquirido nesse processo de formação como aluno. Então, **a princípio eu não aceitei**, mas com a insistência do professor de matemática eu **comecei a estudar com meus colegas e comecei a resolver questões para que eles percebessem como era o caminho mais fácil**, então essa monitoria eu era monitor da minha própria turma, ou seja, eu cursava o primeiro ano do Ensino Médio e fazia monitoria pra eles como uma espécie de estudo em grupo. (Trecho da entrevista com o professor PM).

Então, **a partir desse momento foi me despertando o interesse em ajudar aqueles colegas que tinham menos conhecimentos, ou menos experiência com a disciplina e em cima disso eu fui desenvolvendo o gosto pela docência**, né. Ai a partir do ano seguinte eu já **fui convidado para ser monitor não apenas da minha turma, mas de outras turmas**, então eu era aluno da escola e ao mesmo tempo no contra turno monitor de matemática. (Trecho da entrevista com o professor PM).

As narrativas mostram que a prática da monitoria desenvolvida, ainda no processo da educação básica ajudou os professores a despertarem interesse pelos cursos de formação de professores. Os processos de formação de professores nas universidades brasileiras, ainda, deixam muito a desejar, a começar pela pouca atividade de extensão existente ou ao fato de não atenderem aos alunos como um todo.

Geralmente, o contato do professor com a sala de aula e com o que deverá saber fazer acontece sem a mediação

do professor formador, o que poderá possibilitar aos futuros professores grande dificuldade em articular teoria e prática, pois a ausência de um, par mais desenvolvido compromete o processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo reconhecendo que os currículos das instituições de formação de professores vêm sofrendo mudanças, que as atividades de extensão têm sido ampliadas, ainda sim a realidade ainda mostra que boa parte dos futuros professores concluem o processo de formação inicial sem ter tido a possibilidade de construir afinidade com a área de atuação, com a atividade docente, e sem compreender o processo de aprender a ensinar.

Felizmente, nossos protagonistas buscaram e se envolveram no processo de formação, e as atividades de monitoria possibilitaram a eles pensar e repensar a atividade de ensinar favorecendo o desenvolvimento de sentimentos positivos com relação ao querer ser professor.

### **A experiência pedagógica mediando à produção de sentidos e significados sobre o ensinar e aprender em sala de aula**

O último núcleo, *“A experiência pedagógica mediando à produção de sentidos e significados sobre o ensinar e aprender em sala de aula”* é composto pelos indicadores: *“a experiência pedagógica ajudando na compreensão e organização de estratégias para ensinar; a relação com as disciplinas pedagógicas na formação inicial; e aspectos que vão mediar à relação com a formação continuada.”*

Ao analisarmos o indicador “A experiência pedagógica



ajudando na compreensão e organização de estratégias para ensinar”, passamos a refletir sobre as peculiaridades que envolvem o fazer do professor. Que competências e habilidades constituem um professor? Como elas vão se constituindo?

Para responder a esses questionamentos, apreendemos das narrativas dos professores trechos com significados que revelam atividades e experiências vividas no processo de formação, e que foram possibilitando a constituição do seu fazer docente. Apreendemos do discurso significados que se referem ao trabalho realizado pelos professores em sala de aula, às estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem dos alunos.

Vejamos na narrativa do professor PQ como ele foi constituindo estratégias que facilitassem o desenvolvimento de sua aula:

***Eu sempre busco... Tá certo... na sala de aula ter uma relação de amizade com os alunos, lógico que como devido respeito, que acredito que se você se torna, tá, uma pessoa tratável, fica muito fácil de você contornar a sua turma, que é algo fundamental para que você consiga passar alguma coisa do seu conteúdo. Eu trabalho com uma disciplina que, eu não digo é para os alunos, mas é difícil.*** (Trecho da entrevista com o professor PQ).

***Então, com isso a minha preocupação é sempre está vindo com os colegas os que os alunos já viram também pergunto e na medida do possível, quando eles ainda não viram é feito uma espécie de revisão durante as aulas eu sempre começo... Revisando, revisando no quadro é***

***cheio desses revisando para poder ir buscando os conceitos, porque... Temos que acabar com essa história de que a química, a físico-química se resume em: decorar uma forma e aplicar. Quem estuda desse jeito nunca vai aprender. Nunca vai! Eu... Nas correções de provas eu percebo muito as páginas cheias de fórmulas e o resultado da prova horrível, por quê? Porque os alunos insistem nessa prática, porém é explicada a importância do conceito... É treinado esse conceito e é a única maneira que eu vejo de você ensinar química é entendendo interpretando os conceitos, então é uma prática constante de buscar os conceitos, interpretações e depois treinar as benditas fórmulas, porque é um jeito também, porque não temos como fugir dessas formas, mas antes de decorar uma forma temos que interpretá-las, por isso que não é tão fácil! A interpretação é sempre mais complicada.*** (Trecho da entrevista com o professor PQ).

Como podemos entender, o professor elabora estratégias de ensino a partir do que ele compreende sobre como deve ser o processo de aprender e ensinar, enfim, do significado e sentido que esse processo tem para ele. Mediado pelas dificuldades sociais e econômicas que dificultaram sua relação com os conteúdos escolares e a apropriação dos conhecimentos na Universidade, o docente produziu significações que determinam modos de pensar sobre como se aprende e posteriormente como deveria ensinar para seus alunos aprendessem.

Devemos ressaltar que no processo de formação nem todos os professores passam pelos mesmos percursos de de-

envolvimento e maturidade profissional. A formação inicial não é pensada para atender a necessidades individuais, ela atende necessidades formativas sempre na perspectiva de atender o coletivo. Isso nos aproxima do que discute Nóvoa (1999) sobre a necessidade de entender e estudar a profissão professor olhando para as singularidades profissionais. Pois, enquanto um professor reflete sobre ensino e aprendizagem, outro apenas reproduz estratégias consideradas de sucesso e que funcionariam, mas o processo de reflexão que leva o professor a desenvolver essa habilidade não é desenvolvido da mesma forma por um professor que não pensou sobre isso no processo de aprender e ensinar.

Acreditamos que toda atividade é significada, entender que os significados e sentidos constituídos pelos professores sobre o aprender a ensinar e como são mediados no processo de ensinar é um dos nossos propósitos no estudo. Sabemos que na formação de professores existem disciplinas específicas que darão aos professores condições para compreender as significações do que é aprender a ensinar, oportunizando saberes que os ajudaria a desenvolverem uma prática pedagógica.

Para aprofundar essa discussão trazemos o segundo indicador denominado de “As relações com as disciplinas pedagógicas na formação inicial”. Na formação de professores as disciplinas pedagógicas colaboram mais especificamente com a construção dos conhecimentos referentes aos saberes que fundamentam as práticas de ensino e aprendizagem. Essas disciplinas especificam o fazer do professor, organizam como o conhecimento da área específica deverá ser desenvolvido e levam à exercício de reflexões sobre a condição de

ser professor no desenvolvimento da prática pedagógica.

Portanto, entender como os professores significam a relação com as disciplinas pedagógicas no percurso de formação inicial nos levará a compreender e desenhar o caminho que cada professor fez entre o processo de aprender a ensinar e o ser professor.

No que se refere às contribuições das disciplinas pedagógicas na formação dos professores eles relataram que:

***Apesar das disciplinas de prática de ensino que temos durante as licenciaturas não... Acredito que ali não é suficiente, principalmente, porque a maior parte dos professores que ficam responsáveis pela supervisão não fazem o papel de supervisão. Quando a gente chega para fazer a prática é... Pedagógica... maior parte dos professores vão entrar de férias, infelizmente, e aí... Não! Na verdade a gente não é ensinado...eu não sei como é que está hoje, mas comigo não foi muito bom, essa prática[...]***  
(Trecho da entrevista com o professor PQ).

***[...] A escola por ter me dado essa oportunidade de fazer esse treinamento dando aula para os professores, tirando dúvida dos alunos eu acredito que isso daí foi de fundamental importância para a forma que eu dou aula hoje.*** (Trecho da entrevista com o professor PQ).

Na época eu não tinha essa noção, vou falar a verdade, eu ***achava que aquilo pra mim não servia pra nada, eu achava o que servia era eu tá dentro da sala de aula*** ali... eu não sei se era a forma com era ministrado essas aulas...umas ***aulas mais teóricas e menos práticas no sentido de***

***ensinar a gente a trabalhar em sala de aula , não sei se por causa disso, eu sei que na época minha sensação, meu sentimento era que não servia pra nada, mas depois com o tempo a gente trabalhando , a gente com mais experiência a gente vai vendo que cada coisa que a gente estuda cada informação é útil para a vida profissional de cada um. (Trecho da entrevista com o professor PM).***

Os trechos revelam que os professores significam as disciplinas pedagógicas como aqueles componentes curriculares que são responsáveis pela prática de sala de aula. As narrativas mostram que os professores desconhecem a natureza dessas disciplinas e sua articulação com as outras dimensões da prática pedagógica e que são fundamentais no processo de formação dos professores. Quando o professor PQ enfatiza “[...] não sei como é que está hoje, mas comigo não foi muito bom, essa prática” entendemos que suas compreensões se restringem a atividades relacionadas à prática.

Pela narrativa desse professor compreendemos que a constituição dos sentidos sobre o aprender a ensinar foi mediada pelas experiências que obteve ao realizar estágio extracurricular. Quando ele afirma que [...] *A escola por ter me dado essa oportunidade de fazer esse treinamento dando aula para os professores, tirando dúvida dos alunos eu acredito que isso daí foi de fundamental importância para a forma que eu dou aula hoje*, fica evidente que a vivência dessa experiência fora da universidade possibilitou a ele a oportunidade de aprender e desenvolver uma prática, a se relacionar com os outros pares na escola, com alunos, enfim,

são aprendizagens que ele atribui, somente à atividade extra-curricular do qual participou. Vejamos como é marcante na sua fala “[...] eu acredito que isso daí foi de fundamental importância para a forma que eu dou aula hoje”.

Na entrevista com o professor PM, os significados revelam uma situação de desinteresse inicialmente por essas disciplinas, fato que ele admite ter acontecido por não entender a importância da contribuição teórica que essas disciplinas trazem à formação profissional. As poucas atividades relacionadas à prática docente dificultaram ao professor a identificação dessa importância e sua vinculação a elas. Essa compreensão só acontece quando o professor vive a experiência docente e identifica a contribuição que essas disciplinas trazem a constituição de sentidos sobre o aprender a ensinar.

Essas narrativas revelam as fragilidades do processo de formação inicial e reforçam mais uma vez a necessidade que os alunos em processo de formação profissional possuem de vivenciar parte dessa formação na escola. Essas atividades devem ser planejadas e desenvolvidas no decorrer das disciplinas pedagógicas e com a supervisão dos professores formadores. Os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da prática pedagógica na sua multidimensionalidade são construídos nessas disciplinas, entretanto, é recorrente o fato de muitos alunos não valorizarem essas oportunidades. São essas disciplinas que contribuem com a compreensão dos processos que envolvem o aprender a ensinar e, conseqüentemente, com a significação da prática pedagógica. Quando Nóvoa (1999, p. 26) discute na citação:

Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adaptando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

O parceria evidenciado por Nóvoa é a necessidade da colaboração entre as instituições de educação, tanto as formadoras como as que recebem os professores. As instituições formadoras precisam estreitar essa relação para propiciar uma formação de melhor qualidade. O aluno que frequenta a escola vive experiências que favorecem a produção de sentidos sobre o seu fazer, e que colaboram com a construção da sua identidade profissional.

É comum o discurso de que as disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores não desenvolvem as competências necessárias para os professores conduzirem uma sala de aula. Talvez, esse seja o motivo de na pesquisa de Falcão (2007) haver a informação de que os professores saem do processo de formação e não sabem como conduzir as atividades em sala de aula terminando por agir na base do imprevisto, dificultando assim o desenvolvimento de uma prática pedagógica de melhor qualidade.

A singularidade dos cursos de formação de professores são as disciplinas pedagógicas. São elas que possibilitam aos futuros professores um conhecimento acerca de como organizar os processos educativos, de modo a mediar a articulação de atividades que poderão colaborar com a aprendizagem e

o desenvolvimento dos alunos. É preciso, pois repensar as estratégias utilizadas por professores formadores nos cursos de formação inicial, que trabalham com essas disciplinas no sentido de garantir sua efetivação em articulação permanente com as escolas, ajudando assim, os futuros professores a construir uma prática pedagógica coerente com a realidade social na qual vão atuar como professores.

O próximo indicador que constituiu o núcleo em estudo trata de “*Aspectos que vão mediar à relação dos professores com a formação continuada*”. Esse indicador revela como os professores se relacionaram com a formação continuada, após processo de formação inicial.

*Quando eu saí da universidade, eu **comecei a trabalhar ainda estava cursando, aí quando eu saí foi um período muito complexo, porque eu tive que trabalhar muito.** [...] Então, nesse período eu não tive como fazer nenhum aperfeiçoamento,* (Trecho da entrevista com o professor PQ).

*Comecei um mestrado na UFPI, esse mestrado eu ainda fiz as disciplinas, porém por motivos outros, posso citar aqui, com o nascimento das minhas filhas eu **preferir abandonar o mestrado** para ensinar minhas filhas a estudar, porque eu acho que é muito importante e depois de dez anos dessa desistência do mestrado agora vou voltar a estudar novamente [...] (Trecho da entrevista com o professor PQ).*

*Eu posso dizer que **essa especialização ela ajudou mais na parte de melhoramento de leituras e direcionamento para o assunto da sala de aula foi pouco, porque os conteúdos vistos***



**na especialização eles distorciam um pouco do que a gente trabalha no Ensino Médio, mas isso não quer dizer que não ajudou! Ajudou porque você tem uma nova visão, essa nova visão você leva para sua aula, porque você passa até novos questionamentos** então essa história de que não ajuda, é... ajuda em partes, **mas assim, não foi uma especialização onde eu estudei os conteúdos que eu ministro, não, porém ajuda nesse aspecto.** (Trecho da entrevista com o professor PQ)

A princípio eu **achava assim que meus conhecimentos que eu adquirir na universidade era suficiente para meu trabalho, só que com o passar do tempo a gente vai percebendo que as coisas vão mudando, então eu preciso de novos conhecimentos.** Então eu **busquei formação não na área específica de matemática, mas esses cursos que são ministrados, por exemplo, em seminários que são feitos específicos para educação, não na matemática, mas de um modo geral. Eu participei de alguns não apenas na cidade que eu morava[....** Então, a gente **escuta pessoas mais experientes, pessoas que vivem da educação, pessoas que passam dicas, nos alertam para problemas que são resolvidos com mais facilidade** então **participei desses cursos a fim de melhorar minha prática de docente e claro aliado a esses cursos eu fui procurar também me especializar na matemática, ai eu fiz alguns curso de aperfeiçoamento de professores de matemática pela UFPI, já consegui fazer uma especialização, já consegui fazer um mestrado, sempre buscando os novos conhecimentos e assim, não trabalhar, especificamente, no ensino médio, mas também no curso superior, já trabalhar com a formação de novos professores.** (Trecho da

entrevista com o professor PM)

**É eu sou muito grato, assim, até pelos... Não apenas pelos os cursos até os encontros com os professores de matemática, pelas reuniões pedagógicas que as escolas proporcionam a cada ano, nos temos encontros semanais com os professores de matemática, temos encontros mensais com a equipe pedagógica aonde a gente vai fazer planejamento, onde na oportunidade a diretora, coordenadora ela nos dá algumas dicas de como planejar, de como você adequar a realidade do aluno que está chegando, porque a cada ano que passa o aluno que seja pra gente ele vem com uma situação nova, é um novo desafio.** Então, se a gente fizer a mesma coisa todo ano pode dá certo em um e pode não dar certo em outro ano, então essa **necessidade da gente está assim, estudando discutindo novas ideias é porque o nosso público vai mudando a cada ano.** Então, eu sou muito grato assim porque a escola nos proporcionar isso para mim os encontros semanais com os professores de matemática e os mensais com os planejamentos que a gente sempre tem. (Trecho da entrevista com o professor PM)

Como podemos observar nos trechos das entrevistas, a relação do professor PQ com a formação continuada foi mediada por muitas dificuldades, pois, ao sair da formação inicial ainda não tinha condições econômicas de investir na carreira e no desenvolvimento profissional. O professor narra que “Quando eu saí da universidade, eu comecei a trabalhar ainda estava cursando, aí quando eu saí foi um período muito complexo, porque eu tive que trabalhar muito. [...] Então, nesse período eu não tive como fazer

*nenhum aperfeiçoamento.*

O relatado do docente retrata uma situação vivida por grande parte dos professores em nosso país. Geralmente, quando o professor conclui a formação inicial já se insere no mercado de trabalho. Além das poucas condições econômicas, as condições de trabalho também é um fator que dificulta a procura pela formação continuada. Quando o professor se insere nas instituições públicas as chances de vivenciar processos de formação continuada são maiores, devido à políticas públicas destinadas para esse fim. Entretanto, nem sempre esse professor dispõe das condições objetivas para aderir a esses processos, pois, na grande maioria das vezes está submetido a uma carga-horária de trabalho que lhe impede de participar desses projetos. Sem formação continuada, o que vai mediar à atuação do professor?

Certamente serão os significados constituídos por ele do processo de formação inicial, nos estágios curriculares e extracurriculares, e nas disciplinas pedagógicas e, sobretudo, a experiência docente. Nesse sentido, a experiência docente tem primazia sobre os saberes construídos na academia, porque será a prática pedagógica e o coletivo profissional a fonte mais imediata de produção de saberes docentes.

Na narrativa do professor PM identificamos significações que confirmam o caráter histórico das necessidades, quando diz: *“A principio eu achava assim que meus conhecimentos que eu adquirir na universidade era suficiente para meu trabalho, só que com o passar do tempo a gente vai percebendo que as coisas vão mudando, então eu preciso de novos conhecimentos”*. (Trecho da entrevista com o professor PM). O professor, apesar de se sentir preparado

para o exercício da docência reconhece que o tempo e as mudanças que ele traz exigem do profissional novas posturas, novas atitudes, novos saberes.

A narrativa do professor reforça o que Marques (2015) anuncia sobre a formação continuada quando esta afirma que é na formação continuada que o professor encontra a possibilidade de desenvolvimento profissional. A experiência com a docência faz surgir novas necessidades formativas, mas nem sempre os professores têm consciência disso e acabam estabelecendo relação com esses processos mediados por outros interesses que se distanciam do objetivo final da formação.

Outro ponto interessante destacado pelo professor PM é quando este revela que em uma das instituições que trabalha é comum a realização de encontros semanais com os coordenadores de área de ensino e diretores. Esses encontros, segundo o professor, contribuem para o exercício da reflexão sobre os conhecimentos desenvolvidos em sala, o compartilhamento de dificuldades e certamente contribuem para a atividade do professor no desenvolvimento da prática pedagógica. Essas significações produzidas pelo professor sobre esses encontros nos fazem entender que quando a instituição assume o compromisso com a formação continuada do professor promove benefícios para o sistema de ensino como um todo.

## **Considerações finais**

Portanto, podemos inferir com as análises e interpretações realizadas a partir das narrativas dos professores que estes desenvolveram significações que têm contribuído com

sua atividade de ensinar e com a constituição da identidade profissional. As significações também evidenciam que os professores são seres inconclusos, inacabados e que o processo de constituição não termina quando o professor conclui a formação.

É na atividade e com a atividade que a consciência sobre ensinar e aprender vai se desenvolvendo. A formação inicial e continuada, articulada com o desenvolvimento da atividade docente, com as condições objetivas e com as particularidades que constituem cada sujeito em sua singularidade, medeia à produção de significados e sentidos sobre ser professor e sobre ensinar, que se materializam em práticas pedagógicas que se realizam em sala de aula.

## Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; LIEBESNY, Brônia; MARCHESAN, Eduardo Caliendo; SANCHEZ, Sandra Gagliardi. In. BOCK, Ana Maria; GOLÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 54-72.

\_\_\_\_\_; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação.

**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apresentação das significações. **Caderno de pesquisa**, Brasília, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./marc. 2015.

ASBHR, Flávia da Silvia F. A pesquisa sobre a atividade Pedagógica: contribuições da teoria da atividade. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 29, maio /ago, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petropólis- RJ: Vozes, 2009.

FALÇÃO, Mônica Ribeiro. **As relações entre o ensinar e o aprender**: o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Santos: 2007. 300f. Dissertação (mestrado). Universidade Católica de Santos programa de educação. 2007

LONGAREZI, Andréa maturano. PUENTES, Roberto Valdés (organizadores). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Formação de professores bem sucedidos: um processo de natureza crítica e reflexiva. **EDUCERE**. p. 22018 a 22029. 2015.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Adélia Meireles de Deus**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente é doutoranda da Universidade Federal do Piauí, professora da Prefeitura Municipal de Teresina. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Continuada, Narrativa, Prática Pedagógica, Formação de Professores

### **Antônio de Pádua Carvalho Lopes**

Possui graduação em licenciatura plena em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1990), graduação em bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Do Piauí (1989), mestrado em sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1996) e doutorado em Educação Pela Universidade Federal do Ceará (2001). Atualmente é professor associado da universidade federal do piauí. Tem experiência na área de educação, com ênfase em história e sociologia Da Educação,

atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, formação de professores, profissão docente, história de instituição educativa e gênero. Membro do núcleo de pesquisa NESC- UFPI-Educação, Sociedade e Cultura.

### **Bárbara Maria Macêdo Mendes**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora associada I da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado. Desenvolve pesquisa na área de Formação de Professores, Prática Pedagógica, Estágio Supervisionado e Formação Continuada.

### **Cleidiane de Carvalho Pereira**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Hospitalar e Institucional ( FATEPI/FAESPI). Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí ( UFPI/PPGED). Experiência na área da educação, com ênfase em História da Educação/ História da Educação no Piauí. Membro do Núcleo de pesquisa Nesc- UFPI-Educação, Sociedade e Cultura.

### **Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Tutoria de Educação à Distância pela Faculdade Internacional de Curitiba. Mestre em Educação pela Universidade Federal



do Piauí - UFPI. Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Bom Jesus / Wall Ferraz (SEMEC - Teresina/PI). Professora substituta da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e Professora convidada da UNIPÓS atuando nos cursos de especializações. Experiência docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (Educação Básica) e na Educação Superior atuando em graduações e especializações na área de Educação e em Educação à Distância. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPED).

### **Francis Musa Boakari**

Possui graduação em Ciências Sociais Sociologia – University of Iowa (1979), graduação em Estudos Religiosos – University of Ibadan (1975), mestrado em Psicologia da Educação – University of Iowa (1981) e doutorado em Sociologia da Educação – University of Iowa, Estados Unidos, (1983). Em 1995/96, na Auburn University, Auburn, Alabama, também nos Estados Unidos, completou o Pós-Doutoramento na Área da Educação para a Diversidade. Prof. Adjunto do Depto. de Fundamentos da Educação (DEFE), Área de Sociologia, do Centro de Ciências da Educação (CCE) da Univ. Federal do Piauí (UFPI). Desde 2010, com orientandas(os) e colegas pesquisadoras(es), tem colaborado na organização do Grupo de Estudo, RODA GRIÔ – Gênero, Educação e Afrodescendência (GEAfro).

### **Eliana de Sousa Alencar Marques**

Doutora em Educação – UFPI. Mestre em Educação – UFPI. Graduada em Pedagogia - UFPI. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - CCE/DMTE/UFPI. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia –

CCE/CCP/UFPI. Coordenadora Pedagógica do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – MEC/SECADI. Membro de Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH.

### **José Ferreira da Silva Junior**

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Piauí. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente é Pedagogo na Universidade Federal do Piauí. Desenvolve atividades de orientação pedagógica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino e aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: prática docente, qualidade na educação e didática.

### **Kelsen Arcângelo F. e Silva**

Doutorando em Educação/PPGED pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, possui Mestrado em Administração pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR; MBA em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas - FGV; Especialização em Gestão de Pessoas pela Universidade Estadual do Ceará - UECE; Graduação em Administração pela Faculdade Santo Agostinho - FSA; Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI; Graduação em Gestão Empresarial pelo Instituto Federal do Piauí - IFPI. Atualmente é professor do Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso.

### **Leyllane Dharc Chaves Carvalho dos Santos**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do

Piauí – UFPI. Especialista em Educação, Cultura e Identidade Afrodescendente pelo Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência – IFARADÁ – UFPI. Mestranda em Educação na Universidade Federal do Piauí – UFPI/PPGED. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Afrodescendência – Roda Griô – GEAfro UFPI. Assistente Social da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC – da Universidade Federal do Piauí.

### **Luis Carlos Sales**

Doutor em Educação – UFRN, Mestre em Educação - UFPI, Professor do PPGED/UFPI e do Departamento de Fundamentos da Educação/CCE/UFPI. Vice-Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação - NUPPEGE.

### **Maria do Carmo Meireles de Deus**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual do Piauí e graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Pós-graduada em Pedagogia Organizacional e Gestão de Recursos Humanos - UNEAL. Atualmente é Coordenadora Pedagógica Geral da Associação Rio Fluminense.

### **Maria Vilani Cosme de Carvalho**

Doutora em Educação – PUC-SP, Mestre em Psicologia da Educação – PUC-SP, Graduada em Filosofia, Professora do PPGED/ UFPI e do Departamento de Fundamentos da Educação- -CCE/UFPI, Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica-NEPSH.

### **Shirlane Maria Batista da Silva**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão, Mestrado em Ciências da Educação pelo Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho - IPLAC e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí. É técnica pedagógica da URE - Secretaria de Estado da Educação e professora assistente III da Universidade Estadual do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Estágio Supervisionado, Formação de professores, Currículo e Processo Ensino Aprendizagem

### **Sueli Maria de Sousa Pires**

Mestre em Educação pela UFPI. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí; graduada em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí; especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar na Faculdade Piauiense – FAP. Experiência como docente no Ensino Superior; quatro anos como professora substituta da Universidade Estadual do Piauí –UESPI, e do PARFOR – Programa de Formação de Professores UESPI; Atuo como professora na Secretaria Municipal de Educação de Teresina, no Ensino Fundamental; Supervisora Pedagógica no Ensino Médio no Instituto Dom Barreto; Integrante do NEPSH - Núcleo de Estudos em Psicologia Sócio-histórica da UFPI, e atuando em estudos e pesquisa, com ênfase na formação docente, principalmente nos temas: significados; sentidos; mediações; aluno, formação, ensino, aprendizagem, concepções, motivações e expectativas.



*Ebook disponível em:*  
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>



Os textos reunidos na coletânea Diálogos em pesquisa: contribuições ao processo educativo cumprem uma função social: difundir conhecimentos e objetivam oferecer subsídios para análise crítica de diferentes temáticas referentes ao ensino, à prática docente e à formação de professores, em suas diferentes nuances. A proposta da coletânea tem a singularidade de socializar estudos de pesquisadores que contemplam diferentes objetos de estudos, analisados a partir de diferentes modos de ver a realidade. A leitura da coletânea, portanto, pode inspirar novos estudos, suscitar questionamentos e nos desafiar a pensarmos as nossas ações na perspectiva do trabalho coletivo e da colaboração.

Profa. Dra. Antônia Edna Brito

ISBN 978-85-509-0092-6



*Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa*  
*Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa*  
*Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa*  
*Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa Diálogos em pesquisa*