

Série Prática Educativa e Formação Docente

# DOCÊNCIA E PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

## Primeiras aproximações ao objeto de estudo

Prefácio de Antônio Joaquim Severino



Maria da Glória Duarte Ferro  
Francisco Antonio Machado Araujo  
Organizadores

**DOCÊNCIA E PESQUISA  
EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES:**  
primeiras aproximações ao  
objeto de estudo



Francisco Antonio Machado Araujo  
Maria da Glória Duarte Ferro

**DOCÊNCIA E PESQUISA  
EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES:**  
primeiras aproximações ao  
objeto de estudo



2018



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

---

DOCÊNCIA E PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
primeiras aproximações ao objeto de estudo

© Francisco Antonio Machado Araujo • Maria da Glória Duarte Ferro

1ª edição: 2018

---

**Revisão**

Francisco Antonio Machado Araujo

**Editoração**

Francisco Antonio Machado Araujo

**Diagramação**

Wellington Silva

**Capa**

Mediação Acadêmica

**Editor**

Ricardo Alaggio Ribeiro

**EDUFPI – Conselho Editorial**

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Cláudia Simone de Oliveira Andrade

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



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

D636 Docência e pesquisa em formação de professores: primeiras aproximações  
ao objeto de estudo / Francisco Antonio Machado Araujo, Maria da  
Glória Duarte Ferro, organizadores. – Teresina: EDUFPI, 2018.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0266-1

1. Educação. 2. Formação Docente. 3. Prática Pedagógica.  
4. Formação Continuada. I. Araujo, Francisco Antonio Machado.  
II. Ferro, Maria da Gloria Duarte. III. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:

Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>PREFÁCIO</b>	<b>11</b>
<i>Antônio Joaquim Severino</i>	
<b>PRÓLOGO</b>	<b>15</b>
<i>Flávio Rovani de Andrade</i>	
<b>FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA A MUDANÇA EDUCATIVA</b>	<b>17</b>
<i>Maria da Glória Duarte Ferro Neide Cavalcante Guedes</i>	
<b>FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: TERRITÓRIOS E ENCRUZILHADAS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO</b>	<b>49</b>
<i>Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes Maria da Glória Soares Barbosa Lima</i>	
<b>REALIDADE E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR MEDIADO PELA A ATIVIDADE DE ESTUDOS NA PÓS- GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO</b>	<b>65</b>
<i>Francisco Antonio Machado Araujo Maria Vilani Cosme de Carvalho</i>	
<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PNAIC: UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE</b>	<b>85</b>
<i>Francisca Maria da Cunha de Sousa Neide Cavalcante Guedes</i>	

<b>IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM O PROGRAMA VALORIZAÇÃO DO MÉRITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE TERESINA - PI</b>	<b>101</b>
<i>José Ferreira da Silva Junior Luís Carlos Sales</i>	
<b>O CAMINHAR DA PESQUISA DOUTORAL: OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ</b>	<b>117</b>
<i>Vilma da Silva Mesquita Oliveira Maria do Amparo Borges Ferro</i>	
<b>O GÊNERO NA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO INICIAL DE JOVENS MULHERES DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI</b>	<b>133</b>
<i>Maria Dolores dos Santos Vieira Shara Jane Holanda Costa Adad</i>	
<b>FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	<b>153</b>
<i>Lourdes Angélica Pacheco Cermeño Luis Carlos Sales</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	<b>171</b>

## APRESENTAÇÃO

**É** com satisfação que apresentamos este segundo volume que compõe a Série Prática Educativa e Formação Docente, cujo objetivo central é a produção de conhecimentos que se constituam em possibilidades formativas para alunos da graduação, pesquisadores e docentes de todos os níveis de ensino.

A docência e a pesquisa em formação de professores é tema que no cenário atual vem sendo constantemente motivo de investigações, reflexões e produção de conhecimentos direcionados ao contexto educacional. Por conta disso, este segundo volume constitui-se de coletânea de textos que desenvolvem discussões e sintetizam as primeiras aproximações de pesquisadores em educação, em seus estudos doutorais, com o seu objeto de investigação.

Em *FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: articulação necessária para a mudança educativa*, de Maria da Glória Duarte Ferro e Neide Cavalcante Guedes, *realiza-se* reflexão sobre a articulação necessária entre formação de professor e prática docente, focalizando as contribuições da formação oferecida através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito da UFPI, na perspectiva de professores egressos do curso de Pedagogia.

O texto *FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: territórios e encruzilhadas de produção de conhecimento*, de Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes e Maria da Glória Soares Barbosa Lima trata da necessidade de se pensar na formação docente para além dos muros



universitários ou de quaisquer outros cursos que visem formar estes professores para atuarem competentemente diante das exigências contemporâneas. Tem como objetivo central: discutir a construção do processo de ser professor, associando-se à reflexão crítica sobre a prática pedagógica na ação cotidiana do professor. Os resultados do presente estudo dão mostras que no espaço de ação docente não somente o aluno aprende, mas também o professor.

Com o título *REALIDADE E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR MEDIADO PELA A ATIVIDADE DE ESTUDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO*, Francisco Antonio Machado Araujo e Maria Vilani Cosme de Carvalho, desenvolveram estudo que objetivou em produzir discussão sobre a realidade e as possibilidades da atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação constituir-se como base material para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior. Os autores identificaram que a realidade da atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação está centrada na formação para a pesquisa e que, nessa atividade, o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior é possibilidade abstrata.

Francisca Maria da Cunha de Sousa e Neide Cavalcante Guedes desenvolveram o texto *A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PNAIC: unidade entre teoria e prática docente*. Conforme as autoras, a discussão pretende responder ao seguinte problema: Como a formação continuada do professor alfabetizador no âmbito do PNAIC dialoga com prática? O estudo mostra que a formação continuada tem o desafio de formar profissionais para pensarem criticamente sua prática, entender as intencionalidades dela e reorientá-la. Assim, o professor torna-se sujeito de sua formação e percebe que a prática docente alfabetizadora deve ser problematizada como prática social.

Em a *IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA (SAETHE)*, José Ferreira da Silva Junior e Luís Carlos Sales, analisaram por meio da pesquisa bibliográfica e documental, a prática docente na educação infantil e a relação com o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). Para tanto,

os autores expõem um breve retrospecto histórico da educação infantil, o desdobramento político em torno desta etapa da educação básica a partir do SAETHE, bem como um delineamento da prática docente na concepção teórica de alguns estudiosos.

A partir do objeto de estudo, os jogos e brincadeiras em uma perspectiva historiográfica, o texto *O CAMINHAR DA PESQUISA DOUTORAL: OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ*, de Vilma da Silva Mesquita Oliveira, desenvolve discussão que tem por base epistemológica a Nova História Cultural. Sua temporalidade está definida pelo Paradigma da Escola Nova, que colocou a criança como centro do processo educacional, considerando a sua natureza infantil, o que contribuiu para que as atividades lúdicas fossem contempladas no ensino.

Fundado no questionamento que buscou compreender quais lugares jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia potencializam considerando o gênero na relação com a formação inicial, o texto *O GÊNERO NA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO INICIAL DE JOVENS MULHERES DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI*, as autoras Maria Dolores dos Santos Vieira e Shara Jane Holanda Costa Adad, analisaram o pensamento do grupo-pesquisador Maria-José por meio da produção de confetos (conceitos+afetos). A produção coletiva das experiências estéticas deu-se por meio da técnica Mutante do Gênero e do seu desdobramento Mapa Vivo produzindo confetos acerca do tema-gerador: o gênero na relação com a formação inicial. Foram produzidos os seguintes lugares do gênero: lugar-canto, lugar morro-alto, lugar água-poço, lugar escavador, lugar-conflito, lugar-pedra, lugar-estrada e lugar campo-de flores.

Em *FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA*, de Lourdes Angélica Pacheco Cermeño e Luis Carlos Sales, discute a situação atual da educação e a necessidade de capacitação de professores para alcançar a inclusão social nas salas de aula. Segundo os autores as universidades passam pelos grandes desafios que envolvem a instituição e a comunidade. A universidade não é um espaço homogêneo que facilita a inclusão para a diversidade de alunos.

Por fim, esperamos que esta publicação possibilite afetações positivas em cada leitor, de modo que potencialize a reflexão crítica

sobre os caminhos e perspectivas da formação docente no Brasil. Afinal, este não é um livro que orienta para a consolidação do debate, mas que acende para interrogações em busca de repostas. Dessa forma, é o ponto de partida para uma longa jornada investigativa e formativa.

Boa leitura à todos(as)!

Os organizadores.

## PREFÁCIO

A questão da formação dos profissionais da educação que vão atuar nos diversos níveis do sistema de ensino tem sido objeto de permanente preocupação por parte de todos aqueles que se interessam pelos destinos da educação em qualquer sociedade. Não tem sido diferente no Brasil. Trata-se, sem nenhuma dúvida, de questão crucial para a área, uma vez que o cerne do processo educacional encontra-se, em última análise, nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, nas quais a atuação participativa dos primeiros assume papel decisivo.

A mobilização, no interior da comunidade educacional do Brasil, com vistas ao estudo, à análise, à crítica e ao encaminhamento de propostas de reformulação dos cursos de formação “de recursos humanos” para a educação veio se ampliando e se dinamizando desde o final da década de 1970, tendo sido muito ativada, por diversos movimentos e iniciativas, ao longo das décadas de 1980 e 1990. Nos últimos cinco anos, o debate se reacendeu em decorrência das medidas governamentais que estão sendo implementadas para cumprimento dos dispositivos específicos da nova LDB, de 1996. E estamos inaugurando novas décadas, um novo século e um novo milênio, marcados por intensa preocupação com essa temática. Entidades e Universidades debatem a questão, especialistas pesquisam o assunto sob diversos enfoques, eventos são promovidos para sua discussão. Uma extensa literatura tem sido produzida, sistematizando e divulgando os resultados desse amplo debate, cobrindo desde os aspectos de fundamentação teórica até os aspectos administrativos.

É no contexto dessa situação que toma concretude a prática real da docência, do trabalho objetivo do professor. E é na prática de seus profissionais que a educação ganha corpo e realidade histórico-social. E nessa prática não estão em pauta apenas as circunstâncias que a conformam. Com efeito, ainda que as condições objetivas de caráter estrutural, relacionadas com a sociedade e com as instituições socio-educacionais, sejam fundamentais para a condução do processo educacional, não há como não vinculá-lo, naquilo que diz respeito a sua eficácia, às condições subjetivas da interação professor/alunos, mediação de cunho eminentemente pessoal. As mediações objetivas pressupõem, para ser eficazes, a participação subjetiva intencionalizante do educador. Por isso mesmo, a formação desse profissional é ponto central e tem merecido redobrada atenção dos estudiosos da educação.

Também é quase completo o consenso em relação à tremenda precariedade em que se encontra a situação dos cursos que, entre nós, cuidam dessa formação, ou seja, os cursos de Magistério, de Pedagogia e de Licenciatura. Não sem razão, nos últimos anos, desencadeou-se, no Brasil, um amplo movimento nacional no sentido de se reformularem tais cursos que visam preparar os recursos humanos para a educação no país. Apesar dos intensos debates e de muita mobilização, pouco significativos foram, até agora, os resultados de escala que se podem contabilizar como avanços reais na superação das decantadas deficiências dessa formação.

Mas quando se fala da formação do educador, impõe-se clarear bem a questão. Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade. No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador. Daí a maior complexidade dessa função social, já que ela implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal. Sem dúvida, espera-se de todo e qualquer profissional que tenha todas as qualidades

específicas exigidas pelo convívio social, tecido de respeito pela dignidade das outras pessoas. Esse é teoricamente e em princípio o perfil que deveria ser realizado por todas as pessoas que atuam profissionalmente. Mas, no caso do profissional educador, para que sua atividade educativa seja fecunda, sua personalidade, sua condição pessoal exige esse perfil, pois caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivarão.

Mesmo sem levarmos em consideração os aspectos relacionados com os processos de ordem econômica e social, (onde se destaca o aviltamento salarial, pelo seu teor de degradação da condição de existência do profissional trabalhador), que perturbam profundamente a condição e a atuação do professor na sociedade brasileira, muitos problemas mais diretamente ligados à sua preparação, nos planos científico e pedagógico, comprometem o atual modelo de formação de educadores, tornando-o improficuo na consecução de seus objetivos.

O conjunto dos textos que compõem este livro *Docência e pesquisa em formação de professores: primeiras aproximações ao objeto de estudo*, é mais uma demonstração do empenho de educadores estudiosos, sensibilizados a essa problemática e dispostos a enfrentá-la. Desta feita, vemos manifestar um segmento de representantes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Piauí que vem trazer a público resultados de suas investigações e estudos relacionados com a formação e com a atuação dos professores, em diversos níveis. O mote que perpassa todas as análises e reflexões está no reconhecimento de que a sociedade brasileira, envolta num processo de profunda transformação nos planos econômico, político, cultural e tecnológico, imersa igualmente num processo de globalização de perfil capitalista e neoliberal, demanda também uma transformação da educação, com impactos significativos na formação dos professores, seus agentes fundamentais. Reverberando resultados de pesquisas sistemáticas desenvolvidas pelos autores no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, os textos articulados nesta coletânea abordam a problemática da formação do professor focando diversos aspectos relacionados à teoria e à prática docente. O livro traz aos leitores uma revisita a temáticas relevantes relacionadas à formação

docente, que constituem campos de especialização da investigação dos autores. São colocadas em pauta na orgânica discussão as demandas da necessária mudança educativa, o papel da construção do conhecimento na formação e na prática pedagógicas, o desenvolvimento profissional na docência universitária, a integração sempre desafiadora entre teoria e prática na formação profissional do educador, a importância dos investimentos pedagógicos da formação continuada para os professores alfabetizadores, a prática docente na educação infantil, a presença da ludicidade na tradição educativa piauiense, a condição de gênero na formação docente e a relação desta com a inclusão social. Certamente a leitura atenta destes trabalhos contribuirá não só para o sempre necessário e desejável acompanhamento das políticas educacionais, tais como são implementadas nas situações concretas em nossos diferentes espaços, mas também para o aguçamento de nossa percepção crítica da problemática educacional, em diálogo fecundo com numerosos representantes do pensamento filosófico-educacional. Pois do educador se espera não apenas o exercício operativo de uma prática técnica, mas também uma compreensão criativa e crítica de seu fazer educativo.

*Antônio Joaquim Severino*  
UNINOVE/ FEUSP

## PRÓLOGO

A obra que temos em mãos, organizada por Maria da Glória Duarte Ferro e Francisco Antonio Machado Araújo, explicita, mais que sua pertinência, sua urgência, desde o título. *Docência e Pesquisa em Formação de Professores: primeiras aproximações ao objeto de estudo*, reúne artigos oriundos de produções de pesquisadores docentes e discentes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, lançando múltiplos olhares para a articulação entre ensino e pesquisa na formação de professores, tanto no âmbito da formação inicial (geralmente ministrada em cursos de licenciatura), quanto na formação continuada (ofertada ou em serviço, ou em programas específicos como o PARFOR e o PNAIC, ou ainda na pós-graduação *lato e stricto sensu*).

O mesmo título, apesar de convidativo, é também enganador... O leitor, em busca de primeiras aproximações, é lançado no complexo tear docência-pesquisa-formação, onde teoria e prática, meticulosamente enredadas, superam a noção de articulação e se apresentam harmonicamente como unidade, um único tecido composto por diferentes fios: inclusão, gênero, docência e produção do conhecimento, pesquisa sobre a própria prática, pesquisa e avaliação da aprendizagem, dentre outros, são temas abordados em diferentes níveis e modalidades de ensino.

*Dr. Flávio Rovani de Andrade*  
Professor de Filosofia da Educação - UFPI





# FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA A MUDANÇA EDUCATIVA

*Maria da Glória Duarte Ferro  
Neide Cavalcante Guedes*

## Introdução

O século XX foi marcado por um período de mudanças e se notabilizou por numerosos avanços tecnológicos, diversas conquistas e grandes transformações nas relações sociais e no cenário político global. Entre as marcas principais desse período estão a urbanização da sociedade e o surgimento de movimentos vanguardistas, unidos por um mesmo sentimento: o desejo de produzir a ruptura de modelos preestabelecidos pela tradição cultural do século XIX e de renovar a sociedade.

O século XXI, no novo milênio, inicia-se com a divulgação de grandes invenções, especialmente nas áreas de eletrônica e telecomunicações. É uma época caracterizada pelo aprofundamento do processo de globalização e pelo rápido crescimento da economia mundial, seguido de uma forte recessão e revelação do agravamento dos problemas sociais. De maneira geral, a marca desse período é a velocidade da produção do conhecimento e a propagação da

informação, cujo acesso é viabilizado pelo avanço das tecnologias informatizadas.

As transformações ocorridas ao longo desses últimos tempos alteraram radicalmente a sociedade, afetando vários campos, notadamente, a educação, o ensino e a produção científica e tecnológica. Nessa perspectiva, Pimenta (2012, p. 19) observa que: “A educação é um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam”. Segundo a autora, a educação delinea, reproduz, mas também projeta a sociedade desejada; por isso, vincula-se, fortemente ao processo civilizatório e humano. Em outras palavras, a educação enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que estão postas pela sociedade moderna.

Nesse contexto, a escola, instituição social responsável pela educação dos sujeitos, é desafiada a se reestruturar através do redimensionamento de suas ações e consolidação de novas práticas para responder adequadamente às novas imposições da sociedade.

À vista disso, aumentaram as exigências em torno da criação de um novo modelo educacional, capaz de garantir o desenvolvimento de uma nova profissionalidade dos jovens para atender as imposições do mercado de trabalho globalizado e informatizado. Em contrapartida, ampliaram-se os movimentos em torno de uma educação voltada para a formação crítica e cidadã, que prepare esses jovens para conviverem de forma democrática nesse novo contexto sociopolítico e cultural e reafirme as liberdades individuais e as necessidades do respeito às diversidades religiosas, socioculturais e étnicas (LIMA, 2011; 2015; FREIRE, 2014; 2015).

Nessa perspectiva, surgem novos desafios para as políticas educacionais, principalmente, no campo da formação docente, posto que, se por um lado é necessário democratizar as escolas e universalizar a educação básica, garantindo o acesso aos diferentes grupos sociais, capacitando-os para a inserção nesse novo contexto sociopolítico e econômico, por outro, temos que pensar uma formação que prepare os docentes para acolher esses alunos em sua completude, complexidade e diferença, garantindo não só as condições da inclusão social, mas sua inserção enquanto sujeitos no

contexto sociopolítico e cultural brasileiro (NÓVOA, 1995; LIBÂNEO, 2002; TARDIF, 2010; CONTRERAS, 2012; PIMENTA, 2012).

A partir destas breves considerações situamos o propósito do texto, qual seja: refletir sobre a articulação necessária entre formação de professor e prática docente, focalizando as contribuições da formação oferecida através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

A temática abordada é parte integrante do projeto de tese de doutorado que será defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e focaliza a análise do projeto formativo desenvolvido através do PARFOR no âmbito da UFPI, a partir do olhar de egressos do curso de Pedagogia.

O texto tem sua origem na disciplina Formação Docente<sup>1</sup>, cuja sistemática de trabalho foi organizada em torno de quatro grandes temáticas: a) A formação inicial e continuada para a docência na sociedade brasileira; b) A formação continuada de docentes: perspectivas atuais; c) Desenvolvimento profissional, identidade e profissionalização docente; d) Docente reflexivo: formação e prática pedagógica.

A partir das leituras sugeridas e problemáticas suscitadas no decorrer do semestre letivo, a atividade final da referida disciplina foi organizada em torno do seguinte delineamento: “Elaborar um artigo científico (revisão bibliográfica), abordando o tema ‘Formação docente’, preferencialmente, associado ao objeto de estudo do(a) doutorando(a)”.

Assim, o foco da discussão do texto é a formação inicial de professores em exercício na educação básica e a temática proposta será desenvolvida por meio de revisão bibliográfica com destaque especial para os autores com os quais dialogamos no decorrer dos estudos realizados na disciplina supracitada. Nesse veio, destacamos Contreras (2012); Freire (2014); Gatti et al. (2011); Pacheco e Flores (1999); Pimenta (2012) e Tardif (2010). Recorremos também a outros estudiosos que discutem a relação entre formação e atividade docente (FREITAS, 2007; GATTI; BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2002; MARCELO GARCIA, 2013; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2012; SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, entre outros), além dos textos legais que tratam sobre formação de professores da educação básica no Brasil.

---

<sup>1</sup> A referida disciplina foi ministrada pelo Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, durante o primeiro semestre de 2017.

O texto está organizado em três partes, além das seções introdutória e conclusiva. Na primeira parte fazemos uma breve discussão sobre os paradigmas que têm orientado as políticas de formação de professores, especialmente a partir da década de 1980, evidenciando as diferentes concepções de atividade docente e de formação de professor subjacentes a cada perspectiva teórica. Na segunda parte do texto abordamos sucintamente algumas orientações conceituais sobre a formação de professores, evidenciando o seu caráter potencializador para a mudança da prática educativa. Na parte final do texto apresentamos algumas questões iniciais que norteiam o nosso projeto de tese de doutoramento, que focaliza a contribuição do PARFOR na perspectiva do egresso do curso de Pedagogia, destacando alguns aspectos introdutórios da base teórico-metodológica da pesquisa.

## **Formação de Professores: principais modelos teóricos e suas implicações**

Diversos estudiosos afirmam que o presente momento é marcado por uma transição paradigmática, que descarta os modelos que analisam o mundo em partes independentes e fragmentadas, sem conexões, e busca um novo paradigma<sup>2</sup> que compreenda o mundo como um todo em constantes transformações.

No campo da Educação<sup>3</sup>, especificamente, percebe-se a transição de um modelo antigo de formação docente, que concebia

---

<sup>2</sup> Paradigmas são modelos, representações e interpretações de mundo, universalmente reconhecidas, que fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade científica. É por meio dos paradigmas que os cientistas buscam respostas para os problemas colocados pelas ciências. Os paradigmas são, portanto, os pressupostos das ciências. Nas palavras de Kuhn (1998, p.13), os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

<sup>3</sup> Ao longo da história da educação, os paradigmas influenciaram as diversas áreas de conhecimento em suas múltiplas dimensões e têm sido apresentados com designações diferenciadas, como: *tendências, abordagens e concepções*, entre outros termos. De modo geral, os educadores apresentam os paradigmas como conservadores e inovadores e seus desdobramentos aparecem de maneiras distintas (BEHRENS, 2007).

o professor somente como repassador de informações, para um novo modelo (caracterizado pelas incertezas quanto aos seus novos paradigmas de formação) que idealiza a formação docente como um processo permanente e pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, dando ao professor autonomia em sua profissão e elevando seu status (BEHRENS, 2007; 2013; MARCELO GARCIA, 2013; ZEICHNER, 1983).

Encontramos na literatura especializada diferentes tendências e perspectivas conceituais para análise da formação de professores, produzidas ao longo da história, que por estarem fundadas em bases epistemológicas diferentes, dialogam com concepções de sociedade e educação também distintas. De tal modo, as discussões em torno da formação inicial e continuada dos professores têm colocado no centro do debate diversos modelos de formação que apresentam concepções distintas acerca da atividade docente e dos processos de aprender a ensinar. Evidentemente, cada uma das perspectivas do ser professor vai influenciar de modo decisivo na escolha dos conteúdos, métodos e estratégias que serão utilizados para formar os professores (BEHRENS, 2007; 2013; CONTRERAS, 2012; DINIZ-PEREIRA, 2011; GÓMEZ, 1997; LIBERALI, 2012; SANTOS, 2008; ZEICHNER, 1983).

De acordo com Behrens (2007), os paradigmas determinam as concepções que os professores apresentam sobre mundo, sociedade, homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula. Tomando como base o pensamento de Zeichner (1983, p.3), a autora assevera que os paradigmas fornecem “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e de sua formação, que dão características específicas à formação de professores”.

Em face do exposto, julgamos importante introduzir uma breve discussão sobre os paradigmas que têm orientado as políticas de formação de professores, especialmente a partir da década de 1980, evidenciando o *pressuposto* básico e as concepções de *atividade docente* e *formação de professor*, subjacentes a cada perspectiva teórica. Assim sendo, discorreremos a seguir sobre os modelos da *racionalidade técnica*, *racionalidade prática* e *racionalidade crítica*.

O modelo da *racionalidade técnica*, também conhecido como epistemologia positivista da prática, parte do pressuposto de que a

prática educativa está reduzida à busca de meios apropriados para atingir os fins desejados e tais meios deverão ser selecionados a partir de resultados do conhecimento científico já validado (GÓMEZ, 1997).

Nessa perspectiva, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, direcionada para a solução de problemas pela aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (SCHÖN, 2000). Não há uma separação clara entre a teoria, elaborada nas universidades, e a prática do ensino, desenvolvida nas escolas. A teoria é utilizada para explicar e transformar a ação e o professor é visto como um mero técnico, um especialista, cuja tarefa resume-se na escolha acertada e aplicação rigorosa de meios e procedimentos, isto, é na aplicação de teorias e técnicas científicas a problemas instrumentais da sua prática (LIBERALI, 2012).

De acordo com o paradigma da racionalidade técnica, o papel do professor “é de passiva conformidade com as recomendações práticas dos teóricos e pesquisadores educacionais”, conforme destaca Diniz-Pereira (2011, p. 20). Em síntese, os professores desenvolvem sua prática educativa de forma acrítica, limitando-se ao repasse dos programas e conteúdos preestabelecidos sem intervir criticamente neles.

Conforme Marcelo Garcia (2013), neste paradigma a formação de professores consiste no processo de aprendizagem do ofício da docência, o qual é realizado fundamentalmente por tentativas e erros por parte dos professores em formação, que devem aplicar a teoria aprendida na sua prática.

Ante o exposto, concluímos que esse modelo é limitado e insuficiente para formar o professor que o atual contexto histórico exige, uma vez que desconsidera a complexidade da realidade social e do trabalho do professor (LIMA, 2015; DINIZ-PEREIRA, 2011; LIBERALI, 2012).

Em contraposição, o modelo da *racionalidade prática ou paradigma reflexivo*, cuja origem remonta às ideias de Dewey, faz uma crítica ao modelo da racionalidade técnica, focalizando o papel do professor como profissional que reflete sobre sua prática educativa. Esse modelo emerge nas discussões acerca da profissionalização do ensino com a constatação de que a formação do profissional tem na prática um importante elemento de aprendizagem.

O modelo da racionalidade prática parte do pressuposto que diante das múltiplas solicitações que emergem do cotidiano escolar, o professor mobiliza seus recursos intelectuais para elaborar um diagnóstico da situação e planejar estratégias de intervenção para enfrentá-las.

Por essa ótica, a prática dos professores é analisada como enfrentamento de problemas complexos da vida escolar para compreender como eles utilizam o conhecimento científico e mobilizam seus conhecimentos para enfrentar e resolver essas situações. De acordo com Gómez (1997), esse paradigma admite que o profissional competente atua refletindo na ação, isto é, o profissional reflexivo constrói o seu próprio conhecimento profissional.

À luz desse modelo, a atividade do professor deve ser compreendida na perspectiva da profissionalização do ensino. Isto significa entender que o exercício da profissão docente exige saberes profissionais específicos que devem ser construídos na perspectiva reflexiva, segundo a qual o professor constrói os saberes docentes no movimento de reflexão na e sobre a ação (TARDIF, 2010).

O conceito de reflexão é bastante recorrente nesse modelo e, segundo Santos (2008), ele adquire maior relevância a partir da investigação empreendida por Donald Schön sobre a educação profissional que discute como se dá a aquisição dos saberes profissionais na relação do profissional com a sua atuação prática. Nessa ótica, enfatiza-se a ideia de reflexão sobre a prática e de professor reflexivo, professor como investigador na sala de aula, professor como prático reflexivo, buscando a superação da relação linear e mecânica entre o conhecimento científico/técnico e a prática na sala de aula (GÓMEZ, 1997; SANTOS, 2008).

Nessa perspectiva, Santos (2008) assinala que esse enfoque aponta para a necessidade de alicerçar os fundamentos da formação profissional numa epistemologia da prática, sem descartar a teoria, por ela ser necessária à compreensão, orientação e transformação da prática docente, mas valorizando a experiência e o conhecimento originário na e da prática profissional.

Portanto, a formação do professor nesse paradigma adota a prática como eixo do currículo, considerando-a lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. Por essa ótica, a



formação é um processo contínuo que deverá possibilitar ao docente a conquista da autonomia através da reflexão sistemática sobre a ação, isto é, o docente constrói seu conhecimento profissional de forma processual e reflexiva.

A partir das contribuições da filosofia da práxis, Contreras (2012) indica algumas críticas direcionadas à concepção reflexiva de Schön por entender que ela não aponta qual deveria ser o compromisso social e político dos professores e à concepção do professor como pesquisador defendida por Stenhouse, acusando-a de abstrair uma compreensão crítica do contexto social no qual a ação educativa é desenvolvida e de propagar uma imagem de um docente que enfrenta individualmente formas de ação na sala de aula que expressam aspirações educativas.

O autor discute a necessidade de se desenvolver uma visão crítica da relação teoria-prática e propõe o desenvolvimento de uma racionalidade fundada nos princípios da epistemologia da práxis, que amplie o processo de reflexão sobre a prática educativa: a *racionalidade crítica*. Esse modelo está fundado no pressuposto de que a educação é historicamente situada, acontece num contexto sócio-histórico e projeta uma visão de sociedade que se quer construir. Por conseguinte, é uma atividade social, intrinsecamente política que afeta as escolhas de vida dos envolvidos nesse processo (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Nessa lógica, o professor é visto como um profissional que levanta problemas a partir da compreensão crítica do contexto sócio-histórico, refletindo com profundidade e rigorosidade, visando à compreensão crítica dos problemas educacionais em sua totalidade. Assim, o levantamento de problemas no modelo crítico supõe a apreensão dos condicionantes do trabalho educativo e uma reflexão crítica acerca da complexidade das políticas e práticas educativas determinadas pelos aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais. Desse modo, essa concepção supera a perspectiva instrumental, característica da racionalidade técnica e a interpretativa, própria da racionalidade prática (DINIZ-PEREIRA, 2011; LIMA, 2015).

A esse respeito, Contreras (2012) apresenta a concepção de docente como intelectual crítico a partir do pensamento de Giroux, que se apoiando em Gramsci defende a ideia de “autoridade

emancipadora”, entendendo o trabalho dos professores como tarefa intelectual, propondo uma formação dos docentes que esteja vinculada a uma prática intelectual crítica articulada com os problemas e experiências cotidianas.

Nessa perspectiva, os professores além de desenvolverem uma compreensão da realidade na qual ocorre o ensino, devem também, juntamente com os alunos, criar as bases para desenvolver a crítica e a transformação das práticas sociais constituídas ao redor da escola, contrapondo-se aos limites do professor como artista reflexivo. De acordo com o autor,

Não há possibilidade de transformação profunda na educação se não forem levadas em consideração as organizações institucionais que estão estruturando e mediando a função da escola no contexto mais amplo da sociedade. Por esta razão é necessário participar dos movimentos que estão pretendendo uma transformação social, criando esferas democráticas, já que não é a escola quem cria a democracia, mas, sim, os movimentos que atuam fora das salas de aula. Os professores devem exercer um papel ativo, organizando-se junto com os pais e mães e outros setores da comunidade, com o objetivo de excluir do poder aquelas instituições e grupos políticos e econômicos que exercem uma influência excessiva e prejudicial sobre o currículo e a política escolar. Isto significa que os docentes devem ser mais sensíveis à comunidade, pelo que devem evitando a ideologia excludente do profissionalismo, que normalmente se define em oposição ao resto dos grupos com interesses na educação (CONTRERAS, 2012, p. 176).

À vista disso, os cursos de formação de professores devem possibilitar a articulação e a integração dos diversos saberes, procedentes das práticas sociais, culturais e educativas, mirando uma visão mais integral e global do contexto sócio-histórico no qual estão inseridos os sujeitos sociais envolvidos nos processos educativos e as políticas que norteiam os projetos de educação (LIMA, 2015).

Em síntese, a formação do professor fundada na reflexão crítica desenvolvida no contexto da epistemologia da práxis poderá responder adequadamente aos desafios postos pela escola neste momento histórico, pois o professor intelectual crítico não age de forma improvisada, ao contrário, age de forma consciente

articulando teoria e prática, desenvolvendo a capacidade de compreender criticamente a realidade social e contraditória na qual estão envolvidos os processos educativos.

Nessa dinâmica, as políticas de formação de professores devem promover momentos em que os docentes ampliem suas possibilidades humanas e políticas desenvolvendo a sua autonomia, sendo necessária, em suma, uma profunda reflexão crítica e realista sobre a necessidade de se pensar as políticas públicas de formação docente, na perspectiva de educação permanente e continuada.

Tal discussão nos induz a refletir sobre a formação para o exercício da docência na educação básica, pois não podemos pensar na formação de profissionais intelectuais e críticos, capazes de construir uma sociedade democrática e solidária, sem a adequada formação do professor (NÓVOA, 1995).

Assim, após essa rápida exposição dos paradigmas orientadores da formação de professores, apresentaremos, de forma breve, algumas orientações conceituais sobre a formação docente, evidenciando o seu caráter potencializador para a mudança da prática educativa.

### **Formação de professores: instrumento potencializador para a mudança educativa**

As crescentes exigências da sociedade contemporânea, decorrentes do impacto da revolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, do avanço científico tecnológico e da internacionalização da economia, mudaram radicalmente a natureza do trabalho, a produção do conhecimento e a circulação da informação.

Em vista disso, os tempos modernos exigem, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais e apontam para a necessidade de investimento em mecanismos de flexibilização, de modo que os trabalhadores possam desempenhar com eficiência as novas exigências do mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, Marcelo Garcia (2013) ressalta que se considerarmos o ensino e a docência como profissão é necessário, tal como em outros ofícios, assegurar que as pessoas que atuam nesse campo desenvolvam competência profissional. Por esse ângulo, a

formação de professores apresenta-se como uma ação importante que vem sendo desenvolvida na área educacional, uma vez que para atender as transformações da nova sociedade e responder aos desafios por ela colocados, exige-se um profissional da educação cada vez mais qualificado, capaz de produzir conhecimentos, de adotar novos procedimentos de ensino, de participar das decisões e da gestão da escola e dos sistemas.

Nessa mesma direção, Pimenta (2012) observa que na sociedade de hoje, notabilizada pela quantidade e velocidade das informações, a análise crítica e transformação das informações em conhecimento é tarefa para ser executada primordialmente pela escola e pelo professor - profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente - o que pressupõe sólida formação. A referida autora faz uma breve análise do panorama da sociedade neoliberal e assevera que:

[...] é possível perceber que a centralidade dos professores posta pelas demandas de democratização nas sociedades que haviam saído de períodos de ditadura e que buscavam a implantação de um modelo da social democracia que propiciasse uma maior e mais efetiva justiça e equidade social, econômica, política, cultural, na qual a escolarização (e os professores) teriam contribuição fundamental, também se faz presente, com outra direção de sentido. (PIMENTA 2012, p. 22)

Por esse ângulo, é possível afirmar que no atual contexto a formação é prioritária e se apresenta como instrumento com grande potencialidade para democratizar o acesso à cultura, à informação e ao trabalho, justificando, portanto, a necessidade crescente de investimento em formação de professores (MARCELO GARCIA, 2013).

Nesse veio, encontramos espaço para introduzir o pensamento de Pacheco e Flores (1999) que ao caracterizarem o processo de formação com base no itinerário formativo do professor, enfatizam que o aprender a ensinar constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que envolve um conjunto variado de aprendizagens e de experiências em diferentes etapas formativas. Nesse sentido, asseveram que o professor não nasce professor, nem se vincula à profissão pela mística do sacerdócio ou pela ideia do artístico: o seu percurso formativo deve incluir processos de aprendizagens contínua, formal e não formal.

De acordo com os autores mencionados, o processo de aprender a ensinar pode perspectivar-se num contexto formativo (formação inicial) ou num contexto prático (período de práticas de ensino e experiência de ensino posterior), o que implica a análise do modo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento da profissão, assim como o estudo das influências pessoais e contextuais que condicionam e/ou promovem o desenvolvimento profissional. Desse modo, Pacheco e Flores (1999) reforçam a complexidade e a natureza multifacetada da aprendizagem do ensino, apontando para a necessidade de investimento na formação docente.

Ante o exposto, a discussão sobre formação docente vem ocupando um espaço privilegiado no cenário educacional em face das novas demandas postas pela sociedade contemporânea à escola e aos professores, fazendo emergir diversos modelos e orientações conceituais sobre o tema.

A análise minuciosa feita por vários estudiosos (NÓVOA, 1995; PACHECO; FLORES, 1999; TARDIF, 2010; PIMENTA, 2012; CONTRERAS, 2012, MARCELO GARCIA, 2013), permite-nos diferenciar claramente distintas etapas ou níveis do desenvolvimento dos professores. Dada a especificidade deste trabalho, optamos por exemplificar o esquema sequencial apresentado por Marcelo Garcia (2013) visto que, do nosso ponto de vista, representa diversas abordagens teóricas de análise da formação de professores. O autor descreve três fases do aprender a ensinar, a saber:

- a) *Formação inicial* – etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino.
- b) *Período de iniciação* – etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional, durante os quais os professores aprendem na prática, geralmente através de estratégias de sobrevivência.
- c) *Desenvolvimento profissional* – também denominada de *formação permanente*, inclui todas as atividades programadas pelas instituições ou mesmo pelos próprios professores de modo a garantir o desenvolvimento profissional e o aprimoramento do seu ensino.

Essas etapas do desenvolvimento dos professores não são exclusivas, mas complementares, muito embora existam diferenças notáveis que devem ser mantidas para se analisar com clareza os diferentes momentos e componentes do processo formativo. Cada uma dessas fases representa uma problemática diferenciada para a formação de professores em relação aos *objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação* etc. (MARCELO GARCIA, 2013). As três fases do processo de aprender a ensinar apresentadas pelo autor estão sintetizadas na Figura 1.

**Figura 1** – Fases do processo de aprender a ensinar



Fonte: Elaboração das autoras com base em Marcelo Garcia (2013).

Vale ressaltar que estamos cientes de que a formação inicial deve estabelecer relações significativas com o desenvolvimento profissional dos docentes, salvaguardando-se as especificidades. Desse modo, esclarecemos que centramos a nossa atenção na primeira fase da formação de professores apenas em virtude da limitação deste texto e pela relevância da temática nele abordada, cujo cerne é a formação inicial de professores em exercício na educação básica.

Neste ínterim, e objetivando situar o leitor, encontramos espaço para introduzir novamente o pensamento de Marcelo Garcia (2013,

p. 26), cuja concepção de formação de professores fundamenta as nossas reflexões neste trabalho:

‘A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em 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, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.’

Por essa ótica, a formação de professores é compreendida como fenómeno complexo e diverso, e subjacente a essa concepção é possível identificar diversos princípios que a alicerçam. O Quadro 1, a seguir, apresenta resumidamente os princípios que fundamentam a formação de professores, conforme o autor supramencionado:

**Quadro 1** – Princípios da formação de professores

Princípios	Aspectos Centrais
Processo Contínuo	A formação de professores deve ser compreendida como um processo que, embora constituído por fases diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter determinados princípios comuns (éticos, didáticos e pedagógicos), independentemente do nível de formação (inicial, iniciação, desenvolvimento profissional), e garantir uma sólida interligação entre a formação inicial e permanente dos professores, promovendo, assim, o desenvolvimento profissional docente.
Integração de práticas (escolares, curriculares e de ensino)	Consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Deve ser analisada em relação ao desenvolvimento curricular e concebida como uma estratégia para facilitar a qualidade do ensino.
Contextualização da Proposta Formativa	Reside na articulação dos processos de formação com a organização da escola; ou seja, na necessidade de adotar uma perspectiva organizacional nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes. Deve ser adotado o contexto educativo na aprendizagem dos professores como possibilidade de transformação da escola.

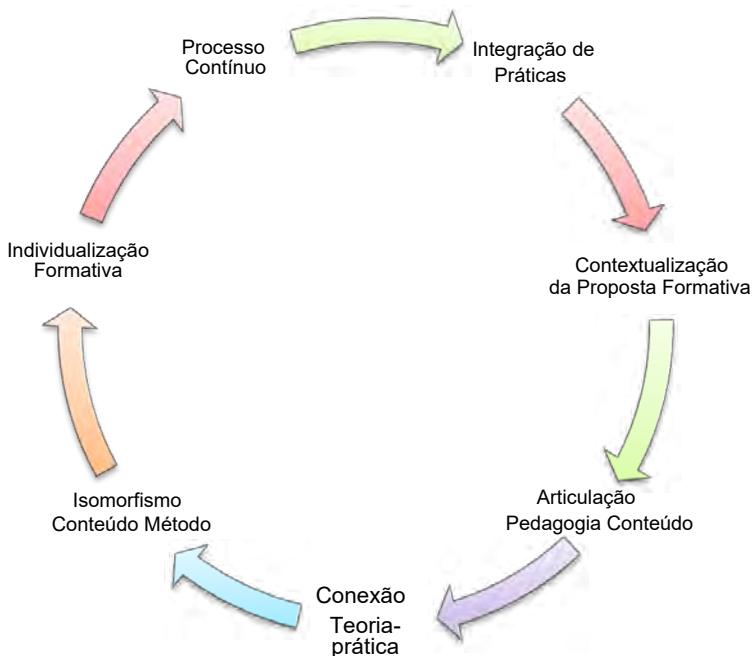
Articulação Pedagogia-Conteúdo	Considera a necessidade de vinculação da formação inicial com o desenvolvimento profissional; isto é, destaca a necessária articulação/integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos acadêmicos/disciplinares (conhecimento didático do conteúdo) e a formação pedagógica dos professores (pensamento pedagógico).
Conexão teoria- prática	Consiste na necessidade de a formação de professores ser alicerçada na reflexão epistemológica da prática, ou seja: o aprender a ensinar deve ser realizado através de um processo no qual o conhecimento prático e o teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação (prática como núcleo estrutural do currículo).
Isomorfismo Conteúdo-Método	Incide na necessidade de congruência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de prática que será desenvolvida. Ou seja, deve haver relação harmônica entre o conhecimento didático-pedagógico do conteúdo transmitido e a forma de transmissão desse conteúdo (método).
Individualização Formativa	Funda-se na individualização como elemento integrador da formação de professores que deve: responder às necessidades, expectativas e interesses dos participantes, adaptar-se ao contexto em que estes trabalham e fomentar a participação, indagação e reflexão, estimulando a capacidade crítica dos professores.

Fonte: Elaboração das autoras com base em Marcelo Garcia (2013).

Esses princípios não esgotam a multiplicidade de abordagens do campo, mas contribuem para explicitar, ainda que parcialmente, a concepção de formação de professores adotada neste texto assim como os métodos mais adequados para o desenvolvimento dos processos formativos. A Figura 2 resume esquematicamente os sete princípios que devem alicerçar a formação de professores, tanto a inicial como a permanente.



**Figura 2** – Síntese ilustrativa dos princípios da formação de professores



Fonte: Elaboração das autoras com base em Marcelo Garcia (2013)

De acordo com o marco teórico adotado nesse texto, a formação de professores é vista como área de conhecimento e investigação centrada no estudo dos processos mediante os quais os professores aprendem a ensinar e desenvolvem a sua competência profissional, o que exige, segundo Freitas (2007), que ela seja inserida no movimento de profissionalização.

Nessa perspectiva, a formação docente se apresenta como um dos elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino, representando, portanto, umas das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000).

Em vista da importância da formação de professores dado o seu caráter potencializador para a mudança da prática educativa, teceremos a seguir, breves considerações sobre o PARFOR, situando algumas questões iniciais que norteiam a nossa proposta de pesquisa

de doutoramento que focaliza as contribuições da formação oferecida através do Programa no âmbito da UFPI.

### **Formação de Professores: contribuições do PARFOR na perspectiva do egresso do curso de Pedagogia**

Em atendimento à política nacional o PARFOR foi instituído por meio da Portaria Normativa nº. 9 de 30 de junho de 2009, como ação conjunta do MEC, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IES) neles sediadas, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica.

O PARFOR é um programa especial com oferta emergencial de cursos de licenciatura, dirigido a professores em exercício nas escolas públicas de educação básica que não possuem a formação adequada ou que estejam atuando fora da área de formação inicial. Assim, o caráter emergencial do programa justifica-se por conta da demanda de profissionais da educação básica que atuam em escolas brasileiras sem a formação mínima exigida em lei.

Os princípios pedagógicos dos cursos do PARFOR estão alicerçados nos mesmos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, explicitados no Art. 2º do Decreto n. 6.755 / 2009 e partem do pressuposto de que as crianças e jovens têm direito de aprender, direito extensivo a seus professores.

Nessa perspectiva, os documentos oficiais destacam a articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo; a garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e o reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério como parâmetros que devem orientar as IES no desenho do processo de formação dos professores em exercício na educação básica (BRASIL, 2014).

Conforme dados apontados pelo Relatório Capes/2014, desde seu início até o final de 2014, foram implantadas através do PARFOR um total de 2.428 turmas especiais em 102 instituições formadoras

distribuídas nas cinco regiões do País que alcançaram 26.772 escolas e 2.538 municípios brasileiros, totalizando 79.060 professores matriculados no Programa. Os dados contidos no referido documento indicam que desse total,

[...] 42% das escolas estão sediadas na região Nordeste, 38% na Norte, 11% na Sul, 8% na Sudeste e 3% na Centro-Oeste. [...].

[...] o estado do Pará (30,29%), Bahia (15,97%), Amazonas (10,79%), Piauí (9,98%) e Maranhão (5,08%) abrigam, juntos, 67,03% das matrículas no PARFOR. [...].

[...] 2.053 turmas (85%) estão sediadas em municípios do interior do país e 375 (15%) nas capitais [...]. (BRASIL, 2014, p. 62)

Os dados supramencionados sinalizam que o PARFOR está alcançando o seu objetivo de promover o acesso dos professores em serviço à formação superior, incluindo os que atuam no interior do país, e, por isso, reforçam a capilaridade do Programa e o seu potencial de redução das assimetrias regionais (BRASIL, 2014).

Entretanto, reconhecemos que existem também fortes evidências de limitações e contradições que podem comprometer a qualidade da formação oferecida pelas IES. Nesse sentido, a CAPES, no desenvolvimento de suas atividades de indução, fomento e avaliação dos cursos ofertados através do PARFOR, no âmbito de um acordo de cooperação com a UNESCO, encomendou a um grupo de especialistas uma avaliação de ações desenvolvidas dentro das propostas do Programa em vários estados, incluindo-se a contextualização das atividades realizadas e proposições para avanços.

De acordo com Gatti et al. (2011), os relatórios resultantes dos estudos feitos no âmbito de um acordo de cooperação celebrado entre a CAPES e a UNESCO apontam algumas situações que merecem destaque e que podem encaminhar reforço a aspectos positivos, soluções para aqueles que se revelaram frágeis e redirecionamentos que propiciem melhoras no impacto dessa política de ação.

[...] há pontos específicos relativos a essa ação política que devem ser considerados para seu aperfeiçoamento, como aspectos de gestão financeira; aspectos administrativos; clareza nas responsabilidades a ser compartilhadas pelas instituições envolvidas; melhor comunicação entre essas entidades e

clareza de papéis e demandas; melhor equacionamento dos currículos, com vocação de licenciatura e não de bacharelado, como é o proposto no Programa e especialmente em face das características dos professores-alunos; melhor preparação ou eleição dos professores que serão formadores e que necessitam de visão mais concreta sobre a educação básica – os seus objetivos, o alunado, os conteúdos, as necessidades didáticas, as condições das escolas; e trabalho mais intenso para evitar as desistências (GATTI et al., 2011, p. 128).

Cabe ressaltar que as fragilidades encontradas e os cuidados que seriam necessários para o melhor desenvolvimento das propostas institucionais apresentam semelhanças, em muitos pontos, com os problemas encontrados nos cursos de licenciatura em geral, oferecidos no país para a formação de professores. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 53), há, ainda, outra questão a considerar:

[...] é a mentalidade e representações vigentes nas instituições e seus membros, que [...] se acham impregnadas pela conformação que historicamente se instituiu entre nós quanto à formação de professores. Há também a considerar a tensão entre acadêmicos, tecnólogos e educadores, em que a questão do racionalismo e do enciclopedismo se opõe às intencionalidades e finalidades humanísticas. Também, apenas estimulando a ampliação das estruturas vigentes e seus currículos atuais [...] não se conseguirá realmente transformações em direção a uma nova qualidade para a formação de professores para a educação básica.

Com base nos dados dos relatórios da CAPES e das IES sintetizamos no Quadro 2 as principais potencialidades e fragilidades do PARFOR.

**Quadro 2** – Principais potencialidades e fragilidades do PARFOR

Potencialidades	Fragilidades
A formação em serviço que ocorre através do Programa pode ser facilitadora da articulação entre teoria e prática porque a aplicação dos conhecimentos em sala de aula é mais imediata.	Discrepâncias entre as metas inicialmente traçadas e a realidade existente em virtude de distorções nas estatísticas usadas para o planejamento da oferta e da demanda.

<p>O PARFOR proporciona espaço de discussão sobre a ação docente, exercita as práticas coletivas e o desenvolvimento de atividades interdisciplinares a partir da reflexão sobre o cotidiano escolar.</p>	<p>Falta de clareza sobre os termos da relação articulada entre as Unidades Federadas, gerando fragilidade do regime de colaboração (estados, municípios - escolas, governo federal, IES), prejudicando o planejamento e favorecendo a falta de apoio e acesso dos docentes, etc.</p>
<p>O Programa favorece o diálogo e a aproximação entre as instituições de educação superior, as secretarias de educação e as escolas, incentivando as IES a reconhecerem as escolas públicas com espaço de construção e de apropriação de conhecimento.</p>	<p>Carência de sintonia entre as unidades da Federação, materializando-se em cursos ofertados sem demanda efetiva e em casos de prefeituras que não oferecem condições para os professores frequentarem as aulas, provocando evasão.</p>
<p>Essa integração contribui para unir ensino, pesquisa e extensão, respeitando o direito de aprender dos professores, valorizando os atores envolvidos e comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira.</p>	<p>Competição entre as instituições parceiras e entre os programas de formação ofertados pelas secretarias e IES face à falta de clareza da função de cada um.</p>
<p>A formação obtida através do PARFOR promove reconhecimento entre os pares, elevação da autoestima dos docentes e os estimula a prosseguir na sua formação.</p>	<p>Por conseguinte, a dificuldade dos professores em negociarem com as Secretarias de Educação sobre os horários de estudo e de trabalho.</p>
<p>O PARFOR possibilita a recuperação da credibilidade da escola pública, reconhecendo-a como um importante espaço de formação.</p>	<p>Falta de um Sistema de Informações que permita o acesso pelos gestores do Programa e pela sociedade aos dados necessários ao conhecimento da real situação da formação docente no País.</p>
<p>O Programa tem sido objeto de estudos (TCC, dissertações, teses), contribuindo, assim, para ampliar o avanço nas pesquisas voltadas para o ensino e elevar a produção de conhecimento no campo educacional.</p>	<p>Tensões entre a legislação que rege a organização do educação superior e os programas emergenciais e entre os órgãos de execução, supervisão e acompanhamento e avaliação (turmas fora de sede - avaliação das turmas - limite de carga horária a distância, dentre outras).</p>
<p>O PARFOR possibilita a integração entre as ações de formação e promove o envolvimento e integração das diversas áreas no âmbito da IES, favorecendo o trabalho colaborativo entre departamentos, faculdades, pró-reitorias e equipe técnica.</p>	<p>A inexistência da bolsa permanência e a falta de apoio têm contribuído para a evasão no PARFOR; constata-se que, quando há concessão de apoio, o índice de evasão é menor.</p> <p>Limitações na concretização do Programa como uma ampla política de Estado voltada à formação. Em decorrência, o peso da necessidade da formação recai sobre o professor.</p>

-	Articulação ainda insatisfatória entre as IES e as redes de ensino da educação básica.
-	A não institucionalização do PARFOR no âmbito das IES provoca tensões e diferenciação, impede a troca de experiências entre turmas especiais e regulares, associando-se os cursos ofertados através do Programa com a ideia de cursos aligeirados.
-	Carga horária exaustiva, que muitas vezes compromete a eficiência do aprendizado.
-	Sistema modular dos cursos que impede a criação de vínculos e interação com a Universidade e a vida acadêmica.
-	Reprovações nas disciplinas sem garantia de continuidade da formação.
-	Pouca divulgação do Programa nos municípios.

Fonte: Elaboração das autoras (2017).

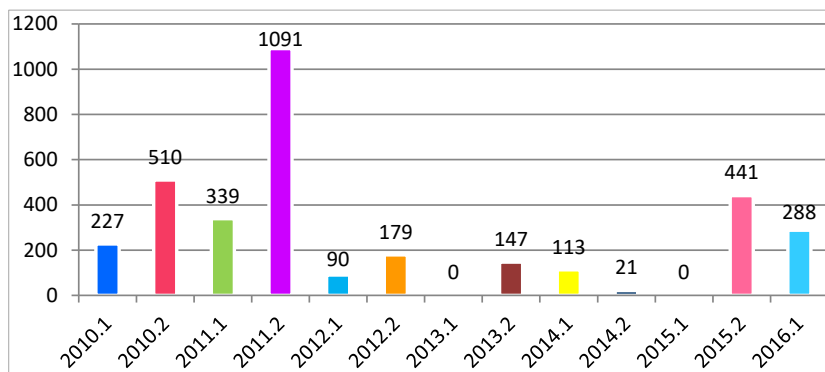
Ante o exposto, cabe ressaltar que embora haja evidência de aperfeiçoamento da regulamentação e de reestruturação do PARFOR, cabe à CAPES, como órgão de fomento a programas de formação inicial e continuada, a adoção de medidas urgentes capazes de imprimir mudanças mais efetivas no âmbito do Programa no tocante à qualidade de estratégias educativas que permitam o enfrentamento das desigualdades e promovam a equidade nas oportunidades educacionais.

Como já mencionado, o PARFOR destina-se a suprir a demanda de professores em exercício na educação básica, na rede pública de ensino, com a oferta de ensino superior público, gratuito e de qualidade. Nesse contexto, a UFPI assinou, em 28 de maio de 2009, por intermédio da CAPES, o Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica, firmado entre a Secretaria da Educação e Cultura do Piauí e o MEC, com vistas à implantação do Plano.

Embora o Programa tenha sido lançado em 2009, a sua primeira oferta na UFPI ocorreu efetivamente em julho 2010, num contexto marcado por diversas dificuldades em decorrência, por exemplo, da sua não institucionalização no âmbito da IES, falta de espaço de referência, inexistência de salas para realização das aulas e atividades dos cursos e a escassez de recursos financeiros e materiais (FERRO, 2012).

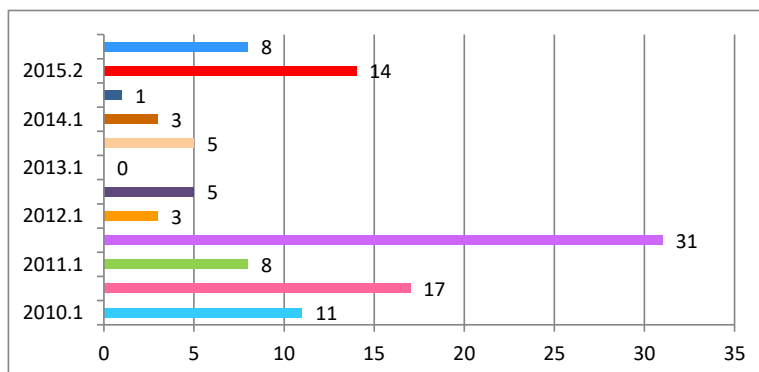
Apesar dessa situação adversa, consideramos que o PARFOR teve grande expansão na UFPI, alcançando ao longo de seis anos (2010 - 2016) um total de 3.446 (três mil quatrocentos e quarenta e seis) matrículas efetuadas, 106 (cento e seis) turmas e 15 (quinze) cursos implantados (Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Libras, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Música e Pedagogia), distribuídos em 07 (sete) municípios: Batalha, Bom Jesus, Esperantina, Floriano, Parnaíba, Picos e Teresina. Do total de professores da educação básica que ingressaram no PARFOR/UFPI, já contabilizamos 1.418 (um mil quatrocentos e dezoito) egressos. Os dados relativos à evolução das matrículas e ao quantitativo de turmas por período estão sintetizados nos Gráficos 1 e 2.

**Gráfico 1 - Evolução das matrículas no PARFOR/UFPI (2010 - 2016)**



Fonte: PARFOR / UFPI (2010-2016)

**Gráfico 2** - Evolução quantitativa de turmas do PARFOR/UFPI por período (2010 - 2016)



**Fonte:** PARFOR / UFPI (2010-2016)

Como podemos notar, os dados revelam uma grande expansão do PARFOR na UFPI no interstício de seis anos e sinalizam para a necessidade de incremento dessa política de ação no contexto do Estado e da UFPI, em particular, mediante a adoção de medidas de acompanhamento e avaliação do Programa.

Em vista disso, intencionamos realizar uma pesquisa que focaliza as contribuições da formação oferecida no âmbito do PARFOR/UFPI na perspectiva de professores egressos do curso de Pedagogia que atuam na educação básica pública piauiense. Como estamos em fase inicial do curso, o problema de pesquisa está sendo reconstruído, em conjunto com a professora orientadora, em virtude das novas inquietações decorrentes das discussões promovidas nas disciplinas ofertadas no curso de doutoramento, que fomentaram a sistematização de algumas questões que nortearão o estudo: Como se efetiva/efetivou o processo de formação docente de egressos do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI? Como esses professores egressos do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI constroem e concebem as suas trajetórias de formação inicial e seus percursos de desenvolvimento profissional? O projeto formativo do PARFOR contribui para estimular a mobilização de saberes com vistas à transformação das práticas pedagógicas de professores egressos do Programa?



Nosso pressuposto é que a formação inicial se constitui em possibilidade de aprimoramento do processo formativo e que o exercício da profissão docente desabrocha saberes que se incorporam à vivência individual e coletiva dos professores, acabando por fundamentar suas práticas, derivando saberes (re)significados pelos professores, sendo, portanto, produzidos e modelados na prática e pela prática.

A pesquisa fundamenta-se nos princípios da Etnometodologia enquanto teoria do social, que compreende o ator e os artifícios que ele constrói e que dão sentido às suas atividades cotidianas. A Etnometodologia, na afirmativa de Coulon (1995, p. 15):

[...] Não deve ser entendida como uma metodologia específica da etnologia ou uma abordagem metodológica da sociologia. Sua originalidade não reside aí, mas em sua concepção teórica dos fenômenos sociais. O projeto científico dessa corrente é analisar os métodos – ou, se quisermos, os procedimentos – que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana.

Nessa perspectiva, considerando que essa teoria não oferece procedimentos metodológicos de investigação, adotaremos como orientação metodológica o método autobiográfico (história de vida)<sup>4</sup>, que encontra fundamento no pensamento de diversos autores (PASSEGI, 2000; PRADO; SOLIGO, 2007; SOUZA, 2006 etc.), e a Etnografia<sup>5</sup> por possibilitar, conforme esclarece Coulon (2008, p. 44), uma “visão de dentro”, apreendida pelos procedimentos da observação participante.

Os interlocutores da pesquisa serão os professores egressos do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI e, considerando o tipo de pesquisa que desenvolveremos e as características do nosso objeto de estudo, utilizaremos dois tipos de instrumentos de recolha de dados

---

<sup>4</sup> Essa abordagem tem como foco principal a vida e o desenvolvimento pessoal dos professores, suas carreiras e percursos profissionais, suas memórias, suas experiências e suas identidades docentes.

<sup>5</sup> A Etnografia pode ser entendida como a “ciência da descrição cultural” que tem pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados (LÜDKE, 1986).

amplamente empregados no âmbito da abordagem qualitativa: o memorial de formação e a observação participante.

Utilizaremos o memorial de formação na perspectiva que a escrita dos memoriais possibilita ao professor refletir sobre seu processo de formação e, a partir dessa reflexão, rever-se em termos de prática docente e de percursos formativos, continuamente, ressignificar sua formação e sua prática profissional no contexto da docência. Assim, o método (auto)biográfico apresenta-se como possibilidade de produção de conhecimentos, evidenciando que as escritas memorialísticas, para além da autoformação, abrem possibilidades para que outras pessoas, na leitura dessas narrativas, possam, também, vivenciar uma experiência de aprendizagem.

Recorreremos também à observação participante visto que é um procedimento investigativo que permite a entrada do pesquisador no *lócus* da pesquisa possibilitando, assim, a compreensão das complexas situações do ambiente educativo, assim como do sujeito instituído em sua condição de ser construtor de suas instituições, a que pressupõe o social instituinte implicado nas múltiplas relações formativas e interpessoais dos contextos em permanente transformação (MACEDO, 2010).

Empregaremos dois dispositivos analíticos no tratamento dos dados da pesquisa: *Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP)* e *Análise de Discurso Crítica (ADC)*. A ACP é um método para análise da trajetória de políticas sociais e educacionais, formulado por Stephen J. Ball e colaboradores. Essa abordagem apresenta um ciclo contínuo constituído por cinco contextos inter-relacionados (*contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política*) se constituindo num referencial analítico útil, tendo em vista que permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus consequentes efeitos (BALL; MAINARDES, 2006).

A ADC<sup>6</sup> insere-se na tradição da ciência social crítica e em sentido amplo “[...] refere-se a um conjunto de abordagens científicas

---

<sup>6</sup> Como ciência crítica, a ADC preocupa-se com efeitos ideológicos de sentidos de textos sobre relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores, identidades (RAMALHO E RESENDE, 2011).

interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 36). De acordo com as autoras, a ADC tem como um dos principais diferenciais oferecer subsídios científicos para estudos qualitativos que têm o texto como principal material de pesquisa.

Nesse contexto, a utilização deste dispositivo analítico se justifica pela ampla possibilidade de diálogo com a base teórica que fundamenta o nosso trabalho, visto que a ADC está comprometida em oferecer suporte científico para a crítica situada dos problemas sociais (RAMALHO; RESENDE, 2011). Como sabemos, programas de formação de professores como o PARFOR, por exemplo, representam uma possibilidade de reparação da dívida social com a educação brasileira, justificando, portanto, a análise da sua trajetória por uma perspectiva crítica.

## **Considerações finais**

O propósito do texto foi refletir sobre a articulação necessária entre formação de professor e prática docente, situando nesse contexto a pesquisa que pretendemos realizar no doutorado que focaliza a formação de professores oferecida no âmbito do PARFOR, que foi instituído com o objetivo de equalizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Apesar de ser um Programa de ampla magnitude e de grande alcance social e apresentar ações exitosas, o PARFOR apresenta lacunas e desafios em decorrência das diferenças históricas em termos de estruturas políticas, econômicas, sociais e educacionais que singularizam o nosso país.

Faz-se necessário, portanto, a adoção de medidas urgentes para minimizar os pontos frágeis que podem comprometer a qualidade da política de formação, como por exemplo: estabelecimento de regras para garantir a institucionalização do plano nas IES e orientar a participação dos fóruns das secretarias estaduais e municipais, do Distrito Federal e das próprias IES; ampliação do diálogo e articulação com os entes parceiros; revisão dos planos estratégicos dos estados; aprimoramento dos dados do educacenso, garantindo

visão mais precisa da realidade; consolidação dos fóruns e definição de diretrizes normativas para fortalecer ações e ampliar a interação com as instituições parceiras; fomento de projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes.

A realização do estudo proposto justifica-se, portanto, pela pretensão de ampliar o debate sobre formação inicial e continuada de professores, haja vista, ainda, a escassez de pesquisas no contexto piauiense tratando a respeito da formação de professores no contexto do PARFOR da UFPI.

A pesquisa deverá contribuir para o estudo sobre os processos de formação docente, aprofundando dimensões de análise sobre as relações entre a prática pedagógica desenvolvida na escola e a formação recebida nos cursos de licenciatura do PARFOR; as possíveis relações entre escola-universidade; os saberes e conhecimentos experienciais docentes; os referenciais epistemológicos formativos de professores etc.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (MEC / CAPES / DEB). **Relatório de gestão 2009-2014: PARFOR**. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar**: 2011. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 4 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Manual Operativo do PARFOR**. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 8 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009a. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=decreto+n.+6.755+de+29+de+janeiro+de+2009>. Acesso em: 1 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 2009b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm). Acesso em: 4 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). **Documento síntese**. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: 8 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009d. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2009. n. 123, Seção 1.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010). Acesso em: 8 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: jul. 2013.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Curitiba: UEPG, 2016.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742/2089>>. Acesso em: 20 out. 2017.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COULON, A. **Etnometodologia.** Petrópolis, Vozes, 1995.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 11-37.

FERRO, M. da G. D. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Âmbito da UFPI: Realidade, Perspectivas e Desafios de um Percurso em Construção. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; LIMA, M. da G. S. B.; CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). **Pesquisa em Educação:** múltiplos referenciais e suas práticas. Teresina: EDUFPI, 2012, p. 427-440.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GÓMEZ, A. P. O. O Pensamento Prático do Professor – A formação do Professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GUENDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais**. Campinas: Pontes, 2012.

LIMA, E. de S. **Formação continuada de professores no semiárido: ressignificando saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de educadore/as: as possibilidades de reorientação do currículo**. Curitiba: CRV, 2015.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

PASSEGGI, M. da C.. **Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO CULTURAL, 3., 2000, Campinas. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/indit.htm>> Acesso em: 20 out. 2017.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas: Alínea, 2007.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso (para) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

SACRISTÁN, J. G.; GÒMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SANTOS, L. L. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 235-252.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

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





# FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: TERRITÓRIOS E ENCRUZILHADAS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

*Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes  
Maria da Glória Soares Barbosa Lima*

**E**ste entrelaço busca uma contextualização da discussão teórica da produção científico-cultural sobre formação docente e prática pedagógica que têm apresentado um amplo debate, na atualidade, o que evidencia um interesse da comunidade científica por estes vieses teóricos, no sentido de buscar caminhos que apontem para o fortalecimento destas questões por meio da reflexão crítica. O interesse em pesquisar esta temática emergiu das nossas próprias necessidades enquanto professora, pelo entendimento de que a educação é um fenômeno social, sendo assim, apresenta problemas inerentes aos contextos mais amplos nos quais as instituições de ensino estão inseridas. O entendimento da complexidade que circunscreve a formação de professor e a prática pedagógica foi o que nos compeliu a pesquisar estas questões.

É consenso que a contemporaneidade exige professores que tenham uma visão crítica diante de sua formação e da prática pedagógica. Para tanto, a formação docente se insere nesta

discussão como assunto central da prática pedagógica que requer certa autonomia. Entendemos que não existe autonomia sem uma formação que oportunize, ao professor, condições de discutir e por em prática uma proposta teórica e metodológica, de modo que tenha condições de tomar decisões acertadas durante seu fazer pedagógico.

Nesse contexto, destacamos a prática pedagógica na condição de um elemento de formação docente. Sendo esta entendida como uma atividade que não se esgota durante a ação de ensinar, a qual requer planejamento e acompanhamento das atividades. Com esta compreensão, entendemos que a prática pedagógica é uma atividade de reflexão, condição necessária na construção do processo de formação docente.

O trabalho ora proposto diz respeito a um recorte de pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em educação-UFPI, cujo objetivo central é discutir a construção do ser professor, articulando à reflexão sobre a prática pedagógica como forte dispositivo que fortalece e diferencia a ação do professor, bem como ampliar o debate sobre a temática em pauta. A propósito, colocamos em realce que o referencial teórico para a elaboração deste trabalho está fundamentado a partir das ideias de vários autores que tratam da temática, dentre os quais, destacamos Nóvoa (1995), Fontana (2010), Giroux (1990).

Nesse sentido, comungando com as ideias desses autores que referendam e defendem a necessidade de professores reflexivos e críticos, este texto procura expor considerações acerca da formação docente, de ser professor e da prática pedagógica, enquanto aspectos relevantes no cenário educacional. Diante desse encaminhamento introdutório, colocamos em realce as vertentes que serão discutidas ao longo deste artigo, nesta ordem: ser professor na contemporaneidade, prática pedagógica: relevância no processo de formação docente, bem como as considerações conclusivas.

## **Ser professor na contemporaneidade**

O processo de tornar-se professor vai sendo tecido a partir de uma dinâmica interativa e discursiva de vários aspectos que formam o profissional docente, dentre eles destacamos a conscientização e

a transformação do “ser professor”, pois ser professor, atualmente, envolve uma atividade complexa: formar o educando para conviver em uma sociedade que se encontra em constante transformação.

Recorrendo à Fontana (2010), dizemos que conscientização e a transformação do “ser professor” são questões que requerem tempo e envolvem elaboração de atividades nas quais o professor está envolvido. A construção do processo de tornar-se professor se dá mediada pela própria organização do trabalho docente, nas relações que estabelece como aluno, com os colegas e consigo mesmo, enquanto professor em formação.

Para Ens e Donato (2011), ser professor na atualidade tornou-se uma atividade complexa diante dos desafios impostos pela própria profissão docente e pela sociedade, uma vez que esta profissão envolve trabalho com e sobre seres humanos e ainda sofre influências das esferas sociais. O trabalho docente é permeado por teoria e prática substanciadas pela condição reflexiva crítica, sobre a formação docente e sobre a prática pedagógica. Para tanto, convém que o professor esteja atento ao compromisso político, considerando que é responsável pela formação crítica de outras pessoas, que vislumbre como horizonte possível a transformação da sociedade da qual fazem parte. Por conseguinte, é necessário que o professor conheça o contexto no qual está inserido, de modo que possa encontrar e formar respostas diante das indagações que emergem das reflexões críticas sobre a própria ação docente, que naturalmente está contida nos meandros de sua prática pedagógica.

Conforme Giroux (1990), os cursos de formação de professores não priorizam uma educação que permita, aos futuros professores, terem uma visão ampla sobre a realidade escolar, ao invés disso, trabalha metodologias que, a rigor, negligenciam a necessidade do pensamento reflexivo crítico diante do fazer pedagógico. Dizemos, desse modo, que no atual cenário educacional, observamos a necessidade de profissionais que, a partir do contexto escolar, busquem ampliar sua própria formação e que tenham como meta uma atuação autônoma e transformadora. Assim, evidenciamos a necessidade de que seja desenvolvido hábito de questionar os contextos escolar e social, bem como os procedimentos pedagógicos relativos ao necessário exercício da prática pedagógica, de modo

a apontar sugestões para o reforço dessa prática, diferenciando-a pelo exercício de uma postura reflexiva crítica, municiada pelo saber docente e pela cultura escolar que enfrenta importantes contrapontos no âmbito dessa discussão.

O contexto serve para demarcar a responsabilidade dos cursos de formação de professores, considerando que mais de dez anos são passados desde a divulgação das ideias em torno da reflexão crítica, reconhecidas como necessárias no ser, no fazer e no saber do professor. Trata-se de problemática que sinaliza para a necessidade de os professores buscarem meios para complementarem a formação inicial, como forma de ampliar, transformar e inovar os conhecimentos antes adquiridos, tornando-os mais reflexivos e críticos. A busca por formação é uma necessidade de todo profissional, especialmente daqueles que estão envolvidos diretamente no contexto educacional, com sua prática pedagógica, com a aprendizagem do alunado e com a performance da escola.

As dificuldades vivenciadas pelos docentes são inúmeras, tais como peculiaridades humanas, contexto escolar, dentre outras. Com isso, evidenciamos que o ensino pautado em uma abordagem reflexiva crítica ainda é uma utopia. Professor reflexivo crítico age cuidadosamente a respeito da sua prática analisando as propostas teóricas e suas ações, atividades que ganham maior projeção quando realizadas em grupo.

Nesse contexto, destacamos que os professores não são meros cumpridores de tarefas burocráticas gestadas por autoridades escolares, são, ao contrário, pessoas capazes de descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teorias em seu campo de atuação profissional, que têm uma postura reflexiva crítica diante de seus fazeres pedagógicos. Faz-se necessário, portanto, observamos a valorização do conhecimento e do saber que os professores detêm ao longo de sua trajetória docente, como postula Tardif (2002, p. 36):

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma simples transmissão do conhecimento já constituído. Sua prática integra diferentes saberes que com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional, de

saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Aos professores, não lhes basta um simples cumprimento de programas escolares, mas urge a necessidade de se dedicarem a uma constante reflexão, bem como a de persistirem em estudos e simultânea ação no contexto de atuação profissional. Neste sentido, é apropriado que o professor assuma uma postura diante dessa realidade, que lhe permita ver mais intimamente a escola na qual atua, de modo que possa se sentir responsável pelas lacunas nela existentes e não apenas delegá-las às causas externas, para que possamos obter mudanças significativas nas práticas pedagógicas e mais adequadas ao sucesso escolar de um maior número de alunos.

Temos clareza de que o professor que produz conhecimentos a partir da reelaboração dos saberes docentes, desenvolve uma prática reflexiva crítica tornando o ensino mais real para os alunos. O atual contexto impõe, ao profissional docente, que ele seja um agente capaz de responder a situações inusitadas que permeiam seu campo de atuação, bem como o trabalho docente.

Assim, o entendimento que aflora é que os cursos de formação devem desenvolver, no futuro professor, a consciência de que não estão formando um simples receptor de conhecimentos e utilizador de técnicas preestabelecidas, porém, o futuro profissional da educação deve ser capacitado a ajuizar um valor a determinada proposta teórica, para que dessa forma, opte por desenvolver um ensino produtivo que atenda as necessidades dos educandos, cada vez mais complexas, como requeridas pela contemporaneidade.

Desse modo, é preciso que durante o curso de formação sejam oferecidas oportunidades de vivenciar e reconhecer historicamente problemas sociais, econômicos e culturais da sociedade, aspectos que requisitam. Isso somente será possível se por meio de um embasamento científico-pedagógico e de articulação teoria e prática, como dispositivos que oferecem maior segurança para que o professor tenha condições de pensar sua prática pedagógica e aprimorar continuamente o seu fazer docente profissional.

Neste sentido, é importante destacar que saber fazer constitui uma das necessidades básicas para a imagem profissional do

professor. Para Mello (1982), competência técnica é ter condições de fazer o que o bom senso aponta como necessário, ou seja, se manifesta a partir do domínio do conteúdo, bem como dos métodos adequados e ainda de distinguir objetivos à sua boa atuação. O profissional da educação competente enfrenta dignamente situações complexas, incertas e singulares da prática docente. Evidenciamos, desse modo, acerca da necessidade de um ensino de formação que viabilize um real compromisso dos professores com a educação, com o exercício de uma prática pedagógica que reclame professores reflexivos críticos, portadores de fundamentos teóricos e autorizados para discutir e avaliar propostas teóricas, e, assim, tomar decisões acertadas durante a ação docente. Professores com este perfil tornam o ensino mais significativo e real para os seus alunos, viabilizando a possibilidade de aprendizagens significativas e duradouras.

A esse respeito, Ens e Donato (2011) ressaltam que os saberes profissionais são necessários para enfrentar as dificuldades que emergem do contexto escolar. Contudo, podemos afirmar que o saber docente não é um saber isolado em si mesmo. Para as autoras, o saber dos professores diz respeito às relações estabelecidas no percurso da vida profissional e acadêmica. Desse modo, os saberes são construídos na formação inicial e se prolonga durante a vida profissional.

A instabilidade da sala de aula é algo que requer do professor, dentre outras coisas, disponibilidade, conhecimento e disposição para a pesquisa, visto que a vida da aula é cheia de surpresas devido à complexidade que é o fenômeno educativo, seja como fenômeno social, cultural, seja enquanto fenômeno político, a educação comporta problemas os mais variados possíveis, fazendo com que cada aula seja única, não permitindo, assim, que o professor aplique um manual didático de como se dar uma aula.

Neste sentido, para que o professor desempenhe o seu papel, é preciso que acione seus conhecimentos teóricos e práticos, construindo-os e reconstruindo-os de forma permanente, visto que a realidade com que se depara cotidianamente nem sempre admite uma solução mágica já testada anteriormente, pois cada problema se apresenta de forma singular, o que requer maestria do professor para bem resolvê-lo. Para tanto, é necessário que o professor seja capaz

de saber selecionar seus referenciais teóricos, de modo que possa subsidiar seus conhecimentos e, assim, desempenhar sua prática compatível com as necessidades do contexto da ação docente.

Encontramos nas discussões registradas por Grillo (2004) que a docência realizada pelo professor apresenta questões complexas devendo, assim, serem questionadas constantemente acerca do que, a quem e para que ensinar, considerando que, em caráter educativo, ela ultrapassa a simples instrução técnica, exercendo complexidade prática. Assim, o professor reflete sua concepção de ser professor, esta entendida numa dimensão mais ampla do que o simples fato de transmissor de conteúdos, mas um facilitador, um mediador de conhecimentos. A esse respeito, a referida autora faz a seguinte afirmação:

A docência envolve o professor e sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação (GRILLO, 2004, p. 78).

Para Behrens (2003), a educação está em crise e que esta advém da ciência, da crise de paradigma em que a sociedade está caracterizada pelas desigualdades sociais, o que nos leva a pensar em uma revisão do paradigma vigente. Nesse sentido, a autora coloca a necessidade de superação do pensamento mecanicista em prol de um pensamento contextualizado que priorize o aluno integralmente, a formação, a prática pedagógica e a escola, numa visão que contemple a reflexão crítica.

Considera, por conseguinte, que o ensino-aprendizagem na perspectiva inovadora, transformadora, mediante a qual o homem é visto na sua totalidade, em que todos os seus sentidos participam da construção do conhecimento, o que instiga os professores a buscarem uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento, valorizando, dentre outras atitudes, a ação, a curiosidade, a reflexão e o espírito crítico. Portanto, na prática pedagógica, o professor deve propor um estudo que oportunize ao aluno produzir, e não somente reproduzir os conhecimentos, como nos diz Behrens (2003, p. 55):



A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto, na prática pedagógica o professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento.

Assim, o entendimento é que a prática pedagógica, numa perspectiva inovadora, se alicerça a partir de uma aliança da visão holística com a abordagem progressista, com o ensino e com a pesquisa. A visão holística busca o resgate do homem na sua inteireza, considerando suas inteligências, perspectivando a formação de um profissional humano e ético. Essa abordagem visa à transformação social e contempla o trabalho coletivo, a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores. Defende e pratica devida articulação entre ensino e pesquisa, tendo em vista a superação da reprodução, vislumbrando a produção dos seus próprios conhecimentos, em que docentes e discentes revelam-se como pesquisadores críticos, em que (e para que) se exige uma prática pedagógica competente, que atenda aos desafios que a sociedade atual requer, em termos, sobretudo, de articulação, (BEHRENS, 2003).

Assim, este novo paradigma de prática pedagógica aponta para a necessidade de se discutir teoricamente sobre a construção de uma prática reflexiva dentro do contexto educacional, o que significa tratar acerca de uma cultura docente em ação, reconhecendo o professor como agente responsável no processo de transformação da escola e como sujeito de um fazer e de um saber que requer conhecimentos atualizados.

Desse modo, é importante salientar a necessidade da não fragmentação entre o saber e o fazer, considerando que tal dicotomia inviabiliza as mudanças no contexto educacional. Neste sentido, observamos, também, a responsabilidade de se pensar o ensino para além do ambiente escolar, devido as constantes mudanças que pelas quais passa a sociedade.

Nesse sentido, Zeichner (1993) adverte para o engano de se pensar a reflexão como uma simples prática centrada no professor ou nos seus alunos, sem considerar as condições sociais nas quais ocorre o ensino. Assim, Zeichner (1993, p. 23) revela:

Esta tendência individualista leva a que seja menos provável que os professores consigam confrontar e transformar os aspectos estruturais do seu trabalho que entravam a realização da sua missão educativa. Embora as principais preocupações dos professores se relacionem com o que se passa dentro da sala de aula, é um erro limitar a sua atenção a estas preocupações.

Com isso, observamos a importância de rever as condições nas quais o professor desenvolve suas atividades pedagógicas, considerando que para se ultrapassar as fronteiras da sala de aula é preciso que o professor disponha de tempo, outra questão importante diz respeito ao trabalho do professor que precisa estar integrado com a equipe de gestão escolar.

Neste contexto, destacamos a necessidade do professor reelaborar os saberes no processo de produção do conhecimento, considerando que esta atividade possibilita percepção mais acurada da realidade, de modo que a prática profissional docente seja pautada em um modelo reflexivo crítico, opondo-se, desse modo, a um modelo ingênuo, desprovido de reflexividade crítica, configurado enquanto prática reducionista, conforme Zeichner (1993).

Porém, não há como negar a complexidade de que se revestem a educação e o processo educativo. Ambos são exigentes. São demarcados por uma dimensão política e sociocultural, e, por conseguinte, seu caráter reflexivo crítico. A esse respeito é oportuno ressaltar a impossibilidade de negar a natureza política da educação, como refere Freire (2011), acrescentando que não existe neutralidade na educação e que, portanto, não existe uma prática a serviço da humanidade em geral. É preciso clareza para saber em torno de quem e do quê fazemos educação. Estas tomadas de decisões exigem dos professores consciência política em relação ao poder. De acordo com o autor, a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica não acontece de forma automática, mas por meio do processo educativo. Assim considerada, emerge a compreensão acerca da responsabilidade dos cursos de formação de professor diante de tamanho desafio que é mediar a formação do professor, de modo a prepará-lo para bem exercer suas funções professorais no cenário escolar do século XXI.

Assim, justificamos a necessidade de professores reflexivos críticos capazes de mobilizarem saberes, contemplando a diversidade natural destes, de modo que se tornem respaldados para demandar a organização e a reorganização de sua prática e, por conseguinte, possam realizar um trabalho que não seja excludente. O trabalho docente comporta um componente emocional. Professor com tais características entra no campo social e torna o ensino mais humanizado, considerando que se preocupa com o bem-estar de seus alunos, envolvendo sobremaneira as necessárias aprendizagens, conforme seja o nível de ensino que o aluno se encontre.

Com esta retomada reflexiva acerca do ser professor na contemporaneidade, sinalizamos para a próxima seção, na qual discutiremos o contributo da prática pedagógica no processo de formação de professores.

### **Prática pedagógica: relevância no processo de formação docente**

A discussão que envolve a prática pedagógica e a formação docente tem sido recorrente nas primeiras décadas do presente século XXI. Encontramos em Nóvoa (1995), acerca dessa questão, discussão que trata sobre a necessidade de repensarmos a formação docente para além dos cursos de formação de professor. Evidenciamos, portanto, o entendimento de que a formação não pode ser restrita aos conhecimentos científicos, considerando que o ato de ensinar envolve não somente o componente técnico, mas também o componente prático, uma vez que as situações inusitadas que permeiam o cotidiano escolar exigem do professor uma formação que lhe permita adaptar, com criatividade, seu comportamento e o trato com o conhecimento no cenário de ensino.

Para tanto, apreender sobre o convívio no ambiente escolar, desde o início do curso de formação, torna-se oportuno, posto que é real a convivência com situações inusitadas de ensino. Logo, defendemos que o professor esteja aberto ao compartilhamento e socialização de experiências/conhecimentos. O processo de interação entre todos que integram o ambiente escolar fortalece a compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que entendemos a prática pedagógica como elemento formativo, pois a

aprendizagem do professor se consolida num processo de interação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O trabalho de formação, nessa dimensão, induz a situações nas quais os professores constroem sua autonomia e se reconhecem como sujeitos dos seus saberes e fazeres.

A compreensão é que, desse modo, a formação docente perpassa o curso de graduação como um *continuum* e alcança a sala de aula. Guarnieri (2005) revela, entretanto, que o exercício da profissão docente é que legitima o ser professor, considerando as inter-relações condicionadas pela ação docente. Nesse contexto, acontece articulação entre os conhecimentos teóricos e a realidade da escola. Estas articulações requerem a construção de uma prática reflexiva crítica, o que permite ao professor ter maior conhecimento da realidade escolar, bem como aprofundar seu compromisso com o ensino e com a aprendizagem do seu alunado.

Nesse âmbito de reflexões, portanto, comporta acrescentar que a ideia que perpassa não é a concepção de professor como um técnico que aplica os conhecimentos teóricos adquiridos nos cursos de formação, mas a noção de professor como um profissional que, a partir dos conhecimentos adquiridos e produzidos, confronta-os com a realidade e desenvolve métodos e técnicas de ensino compatíveis com a realidade escolar da qual faz parte e atua cotidianamente.

Esta visão reflexiva crítica deixa vir à tona o entendimento de que a construção/utilização de métodos e técnicas de ensino associada à necessária fundamentação teórica exige do professor uma postura indagativa, questionadora, que lhe permite visualizar e compreender sua própria atuação como profissional docente. Essa condição de reflexividade exige seu envolvimento com os pares para que coletivamente encontre respostas para suas indagações, conflitos e dificuldades vivenciados no dia a dia de sua prática pedagógica.

Reforçamos, assim, acerca da importância de uma prática docente reflexiva crítica, que dentre outros aspectos colabora com reformulações das ações pertinentes ao fazer do professor, visto que a reflexividade é uma característica dos seres humanos, enquanto pessoas dotadas de capacidade intelectual, portanto característica do professor. A reflexividade é uma autoanálise sobre as suas próprias práticas e atitudes, bem como de outros. A esse respeito,

Pérez Gómez (1998) diz que o professor não pode, jamais, ser um simples técnico que aplica um currículo e desenvolve técnicas e estratégias de comunicação e ensino para um suposto grupo de alunos homogêneos. Segundo o autor, a prática docente deve ser concebida como uma atividade heurística que considera o caráter subjetivo de variáveis que interferem diretamente nos processos de ensino-aprendizagem.

Cabe lembrar que a ideia de reflexão na prática pedagógica não é única, a mesma oculta conceitos distintos que originam práticas contraditórias. Segundo Grimmett (1998), citado por Pérez Gómez (1998), é possível distinguir três perspectivas completamente diferentes que são: reflexão como ação mediatizada instrumentalmente, nesta perspectiva, a reflexão busca compreender as propostas e os métodos de especialistas externos, reflexão como processo de deliberação entre diversas orientações de ensino neste enfoque, a reflexão se dá a partir de fenômenos educativos e seu contexto, neste caso, também, a fonte do conhecimento é uma autoridade externa, porém já se delibera de acordo com as necessidades reais, por último, o autor apresenta a reflexão como reconstrução da experiência, aqui a reflexão acontece diante do processo de reconstrução da experiência docente, a partir de três fenômenos que são a reconstrução das situações nas quais se produz a ação, bem como reconstruir-se a si mesmo como professor/a e finalmente a reconstrução dos pressupostos aceitos como básicos sobre o ensino.

Dessa forma, a reflexão assim promovida, contribui para a emancipação de todos/as que integram o contexto escolar, considerando que a prática educativa não é neutra, ela responde a interesses políticos e econômicos. Pérez Gómez (1998) defende uma perspectiva que denomina de reconstrução social, esta concebe o ensino como uma atividade crítica, na qual o professor é visto como um profissional autônomo que reflete criticamente sobre sua ação cotidiana e busca compreender as características dos processos de ensino e de aprendizagens, bem como do contexto onde o ensino ocorre, de modo que sua atuação, de caráter reflexivo, possa propiciar a emancipação daqueles que participam do processo educativo.

É oportuno lembrar, por conseguinte, o referimento de Cortesão (2011) de que, tradicionalmente, a escola elegeu como

“bom professor” aquele que domina os conteúdos científicos, que tem capacidade de, por meio de uma linguagem erudita, repassar, de forma clara e precisa, os conteúdos disciplinares. Estes conteúdos, no geral, são produzidos por outros e transmitidos aos alunos, cabendo a estes a tarefa de captar as mensagens oriundas desses conteúdos, transformando-os em saberes, o que, convenhamos, nem sempre é tarefa fácil para os aprendizes.

O conceito de “bom professor”, mesmo no sistema tradicional, varia e tem variado. Este fato se deve ao nível de esclarecimento das pessoas. Quando se trata de uma clientela bem atendida por aparato científico-pedagógico, a tendência é que exija um professor que se afaste do perfil de professor clássico, tendo em vista que a exigência e o conceito de “bom professor” representa um educador que tenha uma postura mais flexível diante dos alunos, assumindo-se como um facilitador da aprendizagem.

A partir dessas reflexões, confirmamos a necessidade de uma formação centrada na prática, conectada à teoria, de modo que favoreça um efetivo desenvolvimento dos professores e alunos que são protagonistas no contexto de sala de aula. Assim, não é somente o aluno que aprende a recriar, a imaginar, mas também o professor que, nessa dinâmica relação, se liberta dos aprisionamentos impostos pela cotidianidade, pela rotinização de suas práticas, situações que, de certa forma, estão submetidos.

### **Considerações conclusivas**

Entendemos que esta discussão não está acabada, nem tivemos esta pretensão. Entendemos que não há fechamento de uma questão tão instigante como esta, considerando que a educação é um fenômeno social, um fenômeno cultural, um fenômeno político, que exige do professor um movimento de constante busca de novos conhecimentos, que possam lhe favorecer condições de exercer competentemente a condição de ser professor e de saber ensinar na contemporaneidade. Nessa perspectiva, nosso intento, ao discorrer acerca dessa temática, é lançar sementes e fazer brotar ideias, é de fato provocar reflexões críticas acerca da questão em pauta.

Discutir a complexidade de ser professor na atualidade é algo que nos remete a considerar e centrar atenção em seu perfil, em seus

saberes básicos e específicos que lhes são inerentes, nos percursos, meios e instrumentos para atingi-los por intermédio da concretização de práticas efetivas, de modo que seja permeada, no seio de uma tessitura bem articulada, pela integração e interação dos saberes da formação profissional, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais, bem como na revisão, reflexão crítica e produção dos conhecimentos, tendo em vista o tipo de profissional que a sociedade está a requerer e que a escola precisa adotar e colaborar com o implemento de sua formação.

A propósito, talvez tenhamos sido insistentes em alguns pontos que consideramos cruciais para uma boa atuação do professor como, por exemplo, a necessidade de o professor refletir criticamente diante do seu exercício docente, posto que aprender continuamente é o que nos mantém vivos, reconhecendo que esta aprendizagem acontece em qualquer tempo e em qualquer lugar. Desse modo, por que não tomarmos nosso próprio espaço de trabalho para aprender e enriquecer nossos conhecimentos?

Assim, ao finalizar este trabalho, nossa convicção é que, em dias atuais, a concepção que temos de professor é a de um profissional que se refaz a cada dia, que revê suas concepções, mudando-as se necessário for e que se coloca como aprendiz face às mudanças do mundo globalizado. Entendendo, entre outros aspectos, que o espaço de ação do professor é um lugar que oportuniza sua formação contínua, seu crescimento profissional e pessoal. Estamos convictos, portanto, de que a construção do processo de ser professor reflexivo crítico vai sendo tecido a partir das relações que são estabelecidas no contexto escolar com os diversos atores que nele atuam, e que a contemporaneidade exige um profissional com este perfil, visto a complexidade que é a tarefa de educar.

## Referências

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez, 2011.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. **Ser professor**: formação e os desafios da docência. Curitiba: Champagnat, 2011.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

MELLO, G. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Portugal: Porto Editora, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação de professor/a no ensino para a educação: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. ; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



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

# REALIDADE E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR MEDIADO PELA A ATIVIDADE DE ESTUDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO* *SENSU* EM EDUCAÇÃO

*Francisco Antonio Machado Araujo*  
*Maria Vilani Cosme de Carvalho*

## Introdução

A necessidade de investigação sobre processos formativos que se constituam como possibilidades reais de desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior, motivou o desenvolvimento desse estudo que tem como base material a atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, a formação do professor do Ensino Superior se desenvolverá nos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, a realidade desses programas, em sua maioria, reflete postura direcionada para a formação do pesquisador, visto que a pesquisa é a

principal meta que consta no atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG-2011/2020). Na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, essa relação não é diferente, mas consideramos que a atividade de estudos com foco direto na educação, favorece o surgimento de condições para que o professor do Ensino Superior possa ampliar sua consciência, isto é, a capacidade de reflexão crítica sobre a realidade educacional e se desenvolva profissionalmente, uma vez que o trabalho docente é constituído de ensino, pesquisa e extensão.

Na busca de compreensão dessa realidade e das possibilidades que dela emergem, a discussão produzida neste estudo foi mediada pelo seguinte questionamento: Em face da realidade da Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, quais as possibilidades da atividade de estudos constituir-se como base material para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior?

Diante dessa questão norteadora nos apropriamos na fundamentação teórica do Materialismo Histórico Dialético (MARX e ENGELS, 1993; ENGELS, 1979) em especial nas categorias Realidade e Possibilidade (AFANASIEV, 1985; CHEPTULIN, 2004; KONSTANTINOV, 1974), na compreensão sobre motivos eficazes e compreensivos (LEONTIEV, 1978), e nos conceitos de vivências (VIGOTSKI, 2010; JEREBTSOV, 2014) e de atividade de estudos (RUBINSTEIN, 1977; ASBAHR, 2014). Também fundamentou o estudo as contribuições de Cunha (2012), Pimenta e Anastasiou (2014), Garcia (1999) e Oliveira-Formosinho na discussão sobre o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior.

A investigação foi realizada mediante a colaboração de quatro professores do Ensino Superior com mestrado e doutorado em Educação. Para a produção dos dados utilizamos questionário aberto e na análise e organização dos dados, aglutinamos trechos significativos de fala e produzimos núcleos temáticos com o auxílio do *software* MAXQDA12.

A estruturação do texto ficou organizado da seguinte forma: *Introdução; Categorias Realidade e Possibilidade no Materialismo Histórico Dialético: base teórica que orienta a investigação; Base metodológica; A atividade de Estudos na Pós-graduação stricto sensu em Educação; Formação contínua e desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior: processos diferentes de uma mesma realidade; O professor do Ensino Superior e a atividade*

*de estudos na Pós-graduação stricto sensu em Educação: possibilidades de relevância para o desenvolvimento profissional?; Considerações em movimento: em busca de síntese provisória.*

As contribuições do estudo se direcionam para o aprofundamento de discussões que envolvem a realidade da Pós-graduação *stricto sensu* em Educação como espaço intersubjetivo, no qual se produz processos formativos com possibilidades de orientar o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior.

### **Categorias Realidade e Possibilidade no Materialismo Histórico Dialético: base teórica que orienta a investigação**

Com base no Materialismo Histórico Dialético (MARX e ENGELS, 1993; ENGELS, 1979), nenhum fenômeno ou objeto pode surgir do nada, tudo é mediado por condições prévias contidas na realidade, e toda atividade prática humana baseia-se nessa lei. Desse princípio, estabelecemos o ponto de partida na compreensão da relação dialética existente entre realidade e possibilidade que nos orientou na discussão desenvolvida neste texto.

A realidade é entendida como existente em dado momento, o circunstancial, todo o mundo objetivo, é uma “unidade do singular e do geral, da essência e das múltiplas formas da sua manifestação, do necessário e do casual” (KONSTANTINOV, 1974, p. 197). Sobre o conceito de possibilidade, Cheptulin (2004) contribui ao afirmar que são “as formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras”.

Em Afanasiev (1985), as possibilidades se constituem de premissas necessárias para que o novo se desenvolva, são encontradas na realidade. Essas premissas constituem as possibilidades abstratas (não se realiza diante das condições históricas apresentadas) ou possibilidades reais (existência de premissas necessárias nas condições históricas concretas). A relação existente entre esses dois tipos de possibilidades, é que uma possibilidade abstrata caminha para se tornar possibilidade real, e quando ela se concretiza vira realidade.

Isso significa afirmar que “na atividade prática, os homens no processo de transformação do mundo, descobrem as possibilidades que nele existem e lutam pela sua transformação em realidade” (AFANASIEV, 1985, p.154). O possível e o real estão interligados, pois o “possível só o é, porque existe na realidade como direção para o futuro, para a mudança, para a transformação em algo qualitativamente diferente” (KONSTANTINOV,1974, p. 197).

Esse suporte teórico do Materialismo Histórico Dialético pelas categorias Realidade e Possibilidade medeia a discussão que envolve aproximação com a realidade da atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação e as possibilidades dessa atividade para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior. Seguindo a lógica do movimento dialético de constituição do real, compreendemos que o desenvolvimento profissional é possibilidade desenvolvida pela atividade humana, mesmo quando não é ainda uma realidade consolidada na atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

## Base metodológica

Para a produção de dados foi entregue ao grupo de quatro professores do Ensino Superior, todos formados em cursos de mestrado e de doutorado em Educação, um questionário aberto contento além da solicitação de informações pessoais e profissionais, a seguinte questão principal: Entendendo que a atividade de estudos corresponde ao processo de aprendizagem no qual os sujeitos se apropriam dos conhecimentos necessários para a realização da sua atividade de trabalho e que o desenvolvimento profissional é processo de produção de saltos qualitativos nas relações pessoais, profissionais e institucionais do professor, perguntamos: A atividade de estudos realizada na Pós-graduação *stricto sensu* em educação teve e/ou tem relevância para o seu desenvolvimento profissional?

O desenvolvimento da pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, e, para a organização e análise dos dados, fizemos uso do *software MAXQDA12*, no qual reunimos os 4 questionários, codificamos os trechos significativos de fala e os articulamos através da formação de núcleos temáticos. Após a formação dos núcleos temáticos

foi realizada a discussão de cada um deles mediado pelos trechos significativos de falas dos professores. Esses trechos significativos de fala carregam considerações relevantes dos professores sobre a questão investigada. Os trechos que tratavam de um mesmo conteúdo temático foram reunidos em núcleos temáticos.

Esse processo de pesquisa nos possibilitou produzir conhecimentos que sinalizam para a compreensão inicial da relevância da atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação no desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior.

### **A atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação**

Consideramos iniciar este tópico mediado pelo seguinte questionamento: No que consiste a atividade de estudos realizada na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação?

Partimos das contribuições de Rubinstein (1977) de que a atividade de estudos é processo de aprendizagem em que os sujeitos envolvidos se constituem dos conhecimentos necessários para atuarem socialmente e se desenvolverem profissionalmente. A atividade de estudos realizada na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação é processo formativo, e assim como toda atividade, tem caráter transformador do sujeito e da sociedade. Ela se realiza materialmente pelas suas diversas ações, operações e tarefas, dentre as quais, estão inseridos encontros dos núcleos de estudo, participação em eventos científicos, publicações e produções acadêmicas, debates entre pares, movimentos de reflexão crítica dos discentes, relações de aprendizado com pares mais desenvolvidos, as leituras e processos de orientação e ensino, as disciplinas da grade curricular, dentre outros.

Conforme Plano Nacional de Pós-graduação – 2011/2020 (PNPG 2011-2020):

O núcleo da Pós-graduação é a pesquisa. A pesquisa depende de treinamento e exige dedicação plena ao estudo, sendo a tarefa das instituições acadêmicas e institutos de pesquisa, públicos ou privados, aliar este e aquela. Os resultados da pesquisa, ao serem aplicados, levam a tecnologias e a procedimentos, podendo ser usados no setor público e no sistema privado, e fazendo do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2010, p. 18).

Esse entendimento, estabelece que o princípio básico da Pós-graduação está no desenvolvimento de pesquisas para atender demandas referentes as necessidades do país. Embora se defina a pesquisa como foco principal da Pós-graduação, é imprescindível considerar que o desenvolvimento de pesquisas passa por processos formativos, em que estão inseridos além da produção de conhecimentos para atender determinada área, as possibilidades de desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos nessa formação.

No que se refere a atividade de estudos realizada na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, mesmo orientada para a pesquisa, o movimento que a realização dessa atividade produz nos sujeitos envolvidos, conduz também a processos de reflexão crítica acerca das questões que envolvem o contexto educacional e, de modo particular, temas relacionados ao objeto de estudo: docência, avaliação, planejamento, financiamento, gestão, história, psicologia, filosofia, dentre outros. Nessa compreensão, é inegável que as relações estabelecidas na atividade de estudos pelos sujeitos, constituam em possibilidades para o desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, a transformação de suas relações com a realidade, seja na dimensão pessoal, profissional ou organizacional (CUNHA, 2012).

No caso do professor do Ensino Superior, com base nas afirmações anteriores, a atividade de estudos realizada na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação apresenta possibilidades abstratas em condições de tornarem-se reais para o seu desenvolvimento profissional. Buscando nos aproximar dessa afirmação, os tópicos seguintes, objetivarão realizar articulação mediada por discussões teóricas e dados empíricos que nos possibilitem o desenvolvimento de compreensões iniciais sobre essa atividade de estudos como prática social transformadora da realidade do professor do Ensino Superior oportunizando sua formação contínua e desenvolvimento profissional.

## Formação contínua e desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior: processos diferentes de uma mesma realidade

Discutir questões que envolvem a formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior nos levam a reflexão crítica sobre a busca de compreensão relacionada a esses dois processos. Para Garcia (1999), formação contínua e desenvolvimento profissional não são sinônimos, do mesmo modo, Oliveira-Formosinho (2009, p. 225) afirma que:

A nossa conceptualização de formação contínua leva-nos a considerar que, mais do que um subsistema, formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. Estas duas perspectivas sobre a mesma realidade têm preocupações e enfoques diferentes. (grifo da autora)

Nessa compreensão, evidencia-se a amplitude do desenvolvimento profissional em relação a formação contínua. Embora sejam indissociáveis, entendemos que o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior é processo de produção de saltos qualitativos em suas relações pessoais, profissionais e institucionais, os quais podem ser gestados em processos de formação contínua, visto que esse tipo de formação “se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes. A formação busca a melhoria dos conhecimentos profissionais, suas habilidades e atitudes na gestão da docência em uma instituição educativa” (VEIGA, 2014, p.330).

Como formação contínua se insere na discussão que envolve o desenvolvimento profissional, tornando-o um processo bem mais amplo e, portanto, complexo, esse será o foco da nossa discussão, em virtude da nossa intencionalidade em desenvolver estudos numa dimensão mais ampla do professor do Ensino Superior. Também contribuem com essa compreensão Pimenta e Anastasiou (2014, p.88), ao afirmarem que “o conceito de desenvolvimento profissional



dos professores do Ensino Superior nos parece ser mais adequado do que o de formação, uma vez que envolve ações e programas quer de formação inicial quer de formação em serviço”.

Em princípio o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior é uma possibilidade abstrata que pode ir tornando-se real, na medida em que cada professor, ao longo de sua atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, por exemplo, contribuir para o desenvolvimento de condições necessárias, a fim de que essas possibilidades se tornem realidade.

Entendemos então que o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior na atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação é mais que uma ação intencional dos programas de Pós-graduação. Isso implicar destacar que esse desenvolvimento somente é orientado pelos motivos eficazes do professor em desenvolver-se profissionalmente. Leontiev (1978), ao classificar os motivos impulsionadores da atividade em compreensivos e eficazes, esclarece que os últimos são geradores de sentidos porque coincidem com o seu significado. No caso da atividade de estudos, quando esta é movida por um motivo eficaz “há uma relação consciente entre os motivos da atividade e os fins das ações” (ASBAHR, 2014, p.265).

O desenvolvimento profissional se constitui como possibilidade real nas condições necessárias e, em negociação com o projeto pessoal e motivos eficazes do professor do Ensino Superior e o projeto da instituição, na qual se desenvolve essa atividade de estudos. Pois, “quando a atividade de estudo não tem um sentido real, conectado aos motivos do próprio sujeito, a atividade torna-se formal, meramente reprodutiva” (ASBAHR, 2014, p.271).

Diante dessas afirmações, recorreremos a Pimenta e Anastasiou (2014, p.89) para reforçar a ideia de que:

O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas impõe-se a revisão de duas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática

e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Disso, se extrai que o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior em atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação medeia o desenvolvimento de sua consciência e suas relações nas dimensões pessoais, profissionais e institucionais. Isso pressupõe que o desenvolvimento profissional dos professores é:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não-formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e a aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Evidenciamos, então, que os saltos qualitativos produzidos nas relações do professor do Ensino Superior, como aspecto de seu desenvolvimento profissional, mediado na atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, constituem relevantes para o professor, seus alunos e para a universidade.

No tópico a seguir, daremos continuidade a essa discussão sobre a relevância da atividade de estudos realizada na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior com a mediação dos trechos narrados pelos professores que colaboraram com a pesquisa que origina esse texto.

## O professor do Ensino Superior e a atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação: possibilidades de relevância para o desenvolvimento profissional?

Neste tópico apresentaremos a análise dos dados produzidos com os professores colaboradores da investigação. A discussão central será está focada nas possibilidades da relevância da atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior. Na organização dos trechos narrados destacamos aqueles mais significativos e que mediarão a constituição dos seguintes núcleos temáticos:

### Relevância da Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

O desenvolvimento profissional: articulações com a atividade de estudos; e, Condições necessárias para a produção de possibilidades reais de desenvolvimento profissional na atividade de estudos da Pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

Diante do exposto, apresentamos os professores colaboradores com os dados de identificação no quadro 1.

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos da investigação

IDENTIFICAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	OUTROS CARGOS ASSUMIDOS NA IES EM QUE TRABALHA
Prof. 01	21 anos	Chefe do Departamento de Educação, Coordenador do Programa de Formação Profissional para a Educação Básica, Coordenador do Programa Alfabetização Solidária, Coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Chefe do Setor de Docência Universitária.
Prof. 02	7 anos	Coordenação do Curso de Pedagogia
Prof. 03	10 anos	Coordenação do Curso de Pedagogia
Prof. 04	7 anos	Nenhum

Fonte: Produção do autor - Questionário

Conforme observamos, com exceção de um professor, os demais professores já assumiram outros cargos além da docência na sua IES (Instituição de Ensino Superior) e já estão atuando no Ensino Superior na média de 7 a 21 anos.

Todos os professores ressaltaram a relevância da atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação para o seu desenvolvimento profissional, entretanto, ficou evidente que esse desenvolvimento está articulado com a formação do pesquisador, prática consolidada nos programas de Pós-graduação, conforme veremos na discussão dos núcleos temáticos a seguir.

### *Relevância da Pós-Graduação stricto sensu em Educação*

Nos trechos significativos que envolveram este núcleo temático, a relevância maior da atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação está articulada a formação do pesquisador em Educação como relevância principal.

*Considero que a atividade de estudos é fundamental na Pós-graduação porque é por meio dessa atividade que nos apropriamos das bases teórico-metodológicas que fundamentam pensamentos e ações necessários à realização da pesquisa científica (Prof. 03 - Questionário).*

*Considero que a relevância desta atividade de estudos na Pós-graduação é o desenvolvimento da atitude investigativa. Ou seja, o pesquisador não mais se apropria da realidade do lugar de quem consome o conhecimento, mas ocupa o lugar de quem produz conhecimento em diálogo com outros conhecimentos já produzidos acerca daquilo que é foco de seus estudos, daí a importância de que a atividade de estudo envolva diferentes ações, tais como leituras, participação em eventos, produção de artigos em periódicos, manter o diálogo com pesquisadores de outras instituições, discussão do objeto de pesquisa não apenas com orientador, mas com outras pessoas que estejam alinhadas à matriz teórica da investigação (Prof. 04 - Questionário).*

Interessante frisar que a atividade de estudos também é identificada pelos professores como mediação do desenvolvimento

profissional deles, visto que pode promover a expansão dos campos de atuação, em especial, esse desenvolvimento privilegia a formação do pesquisador em Educação.

*[...] acredito que a Pós-graduação stricto sensu em Educação contribui para que o desenvolvimento profissional aconteça. É a partir dela que novos horizontes de atuação se constituem de forma mais competente, sobretudo no campo da pesquisa (Prof. 01- Questionário).*

Na compreensão de um dos professores, a atividade de estudos também é considerada relevante porque produziu saltos qualitativos na sua maneira de pensar, sentir e agir. Segundo o mesmo, essa atividade produziu afetações positivas que mediaram a constituição do seu ser professor:

*Fazer o Doutorado foi fundamental e determinante na minha constituição de ser e estar docente, particularmente para a função de docente no Ensino Superior, assim como da pessoa que sou hoje (Prof. 02- Questionário).*

Este núcleo temático revela a realidade da atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação que é a formação do professor pesquisador em Educação. Nessas condições, o desenvolvimento profissional é possibilidade abstrata, entretanto, o conteúdo narrado pelo Prof. 02 revela vivências que mediaram constituições que foram além da formação para a pesquisa. Isso significa que uma possibilidade abstrata se desenvolveu para real. Nesse caso especificamente, compreendemos que a relação entre possibilidade abstrata e possibilidade real é relativa e singular em cada sujeito. Esse movimento de conversão é constituído diante das condições objetivas e subjetivas produzidas pelos atores envolvidos nessa atividade de estudos. Entretanto, considerações como essas, abrem espaço para necessidade de outras investigações que aprofundem a compreensão sobre as mediações que as vivências do professor do Ensino Superior em atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação exercem sobre o seu desenvolvimento profissional.

## *O desenvolvimento profissional: articulações com a atividade de estudos na Pós-Graduação Stricto Sensu*

A discussão realizada neste núcleo temático, tem como foco os trechos significativos narrados pelos professores que abordam a relação que os mesmos produzem sobre o desenvolvimento profissional e a atividade de estudos realizada na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Nos relatos dos professores, esse desenvolvimento passa pela formação do pesquisador:

*Acredito que é por meio destas atividades de estudos que o desenvolvimento profissional do professor segue a direção de tornar-se investigador (Prof. 04- Questionário).*

Para outro professor, esse desenvolvimento também foi mediado por situações sociais que produziram afetações positivas. A atividade de estudos, nesse caso, pode ter mediado a produção de vivências que envolveram o professor, seu aprendizado na pesquisa e o processo de desenvolvimento profissional.

*[...] o curso Mestrado e Doutorado foram necessários para que me tornasse uma professora capaz de mediar com mais qualidade o meu trabalho docente. Considero que o doutorado trouxe vivências que me afetaram e que produziu salto qualitativo tanto na minha produção pessoal quanto professoral (PROF. 02- QUESTIONÁRIO).*

Destacamos com esse trecho significativo do Prof. 02 que as vivências do professor do Ensino Superior numa atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação não se resumem nas disciplinas cursadas ou nas ações relativas à produção de dissertação ou tese, mas a totalidade de um processo que se constitui das relações imediatas com o curso, relações particulares, história de vida, relações pessoais e coletivas, isto é, a essência das vivências se revela no processo sócio-histórico que envolve o indivíduo e suas relações. O “novo” professor nasce das afetações que essas relações produzem no mesmo. Corrobora com esse pensamento Jerebtsov (2014, p. 25), ao destacar que “[...] não só o dado imediato, não só as situações

particulares, mas todo o espaço da vida da personalidade e até mesmo o espaço de vida da humanidade se torna a base de vivências de uma pessoa culturalmente desenvolvida”.

É nesses termos que buscamos Vigotski (2010) para explicar que vivência é:

[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento.

Nessa compreensão, o movimento que produz os saltos qualitativos ao professor na atividade de estudos, não é linear, imediatista, mas produto de múltiplas relações desenvolvidas ao longo da atividade. Oliveira-Formosinho (2009) contribui com essa compreensão quando destaca que o processo de desenvolvimento profissional do professor é vivencial e integrador, um processo em contexto.

Consideramos nesse núcleo temático que a relação existente entre a atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação e o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior é mediada por vivências. Isso significa dizer que a atividade de estudos constitui uma base material para o processo de desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior mediado por suas vivências.

*As condições necessárias para a produção de possibilidades reais de desenvolvimento profissional na atividade de estudos na Pós-graduação stricto sensu em Educação*

Diante da compreensão de que as possibilidades só se tornam em realidade nas condições determinadas, e estas por sua vez são “[...] um conjunto de fatores necessários a realização da possibilidade”

(CHEPTULIN, 2004, p. 340), consideramos o mesmo movimento para uma possibilidade abstrata tornar-se possibilidade real. Os trechos significativos desse núcleo temático, produziram reflexões sobre as condições necessárias para que o desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior em atividade estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação converta-se em possibilidade real. Recorremos a Afanasiev (1985, p.154) para lembrar:

Na natureza, a transformação da possibilidade em realidade efetua-se de forma espontânea e inconsciente. Porém, na sociedade, para a concretização de uma possibilidade tem importância decisiva a atividade consciente e racional dos homens. Sem a intromissão ativa do homem, que atua na base das leis conhecidas, a possibilidade não se transformará em realidade.

Isso significa que as condições necessárias são produzidas por todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem na atividade de estudos, sendo elas objetivas (materialidade da atividade de estudos, legislação da Pós-graduação, ações dos Programas de Pós-graduação, dentre outros) e subjetivas (as motivações, o sentido da atividade de estudos para o professor, o compromisso com a formação, o projeto pessoal de desenvolvimento profissional). Sobre isso, os professores consideraram o seguinte:

*Contudo, vale ressaltar que esse processo de desenvolvimento não é uma questão simples, que se desenvolve naturalmente ou apenas por força de vontade do pesquisador. Pois a realização de qualquer atividade requer o mínimo de condições materiais, acredito que esse desafio pode ser abordado de forma específica. Sendo uma atividade complexa, isto é, uma atividade que exige estudo, visita a campo de investigação, elaboração de artigos, participação em grupo de estudo, participação em evento, a pesquisa não pode se configurar apenas como uma atividade secundária. (...) para que se materialize, faz-se necessário enfrentar muitos desafios que podem ser de natureza tanto pedagógica (desafios marcados por falta de condições de operação da atividade) quanto política (desafios marcados por falta de valorização da pesquisa, sobretudo na área da educação) (Prof. 01- Questionário).*



*Com relação ao desenvolvimento profissional do professor que realiza a Pós-graduação, considero que esse processo se efetiva quando esse professor se envolve profundamente com essa atividade, isto é, quando todas as suas ações na Pós-graduação convergem para esse desenvolvimento (Prof. 03- Questionário).*

No primeiro trecho significativo há indicativos claros de alguns exemplos que constituem as condições objetivas para contribuir com o desenvolvimento profissional, já no segundo trecho, o que se evidencia é a relevância dos motivos eficazes para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior nessa atividade de estudos, o que consideramos ser parte das condições subjetivas. É importante ressaltar que tanto as condições objetivas quanto as subjetivas são essências para o surgimento de possibilidades. Sobre essa relação que envolvem as condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior, Cunha (2012, p. 29) contribui ao afirmar que:

[...] a formação do docente do Ensino Superior e o sucesso do seu desenvolvimento profissional resultam da combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão.

Assim, o que a autora afirma, chama nossa atenção para a necessidade das instituições também terem papel decisivo no desenvolvimento profissional dos professores, no caso de nossa investigação, referimo-nos aos Programas de Pós-graduação em Educação e as agências normativas dos mesmos. Conforme já destacado pelo Prof. 01, existem diversos desafios que vão além das vontades individuais do professor em desenvolver-se profissionalmente, embora não seja o foco dessa discussão, os desafios políticos e de gestão da Pós-graduação são alguns deles, visto que são eles que também criaram as condições das possibilidades abstratas tornarem-se reais.

Consideramos, com essa discussão, que o desenvolvimento da consciência do professor do Ensino Superior sobre a necessidade da atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação

para o seu desenvolvimento profissional, pressupõe contribuições ao movimento de uma possibilidade abstrata tornar-se real, e, em seguida, materializar-se. Não esquecendo que, nesse processo, os indivíduos se desenvolvem em atividade, e que estão envolvidas também as condições objetivas, por exemplo, as ações dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação e as políticas públicas e de gestão da Pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil.

### **Considerações em movimento: em busca de síntese provisória**

A discussão que mediou a produção deste texto, no orientou a considerar que a realidade da atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação está centrada na formação para a pesquisa e que, nessa atividade, o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior é possibilidade abstrata. Entretanto, desenvolvemos a hipótese de que as vivências do professor do Ensino Superior em atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação são a unidade entre essa atividade e o seu desenvolvimento profissional, portanto, medeiam possibilidades de saltos qualitativos para suas relações pessoais, profissionais e institucionais, quando além da realização de tarefas, os motivos dessa atividade de estudos são ou convertem-se em eficazes.

Mediado por essas compreensões, fomos conduzidos pela necessidade de ampliar a discussão para novas investigações que busquem desvelar a possibilidade real das vivências na atividade de estudos na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação mediar o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior. Outro ponto que fica para reflexão é a questão das condições necessárias para que se produzam vivências na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, ou seja se produzam situações sociais de formação que sejam mediadoras de desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior.

## Referências

AFANASIEV, V.G. **Fundamentos de Filosofia**. 2 ed. Moscovo: Edições Progresso, 1985.

ASBAHR, F.S.F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **in: Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 265-272.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPGE 2011-2020**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2010.

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

CUNHA, M. I. A. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1 Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012 (Coleção Docência em formação).

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

JEREBTISOV, S. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski In: **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski** – Brasília: UniCEUB, 2014.

KOSNTANTINOV, F.V. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista**. 3 Ed. Tradução: João Alves Falcato. Moscovo: Novo Curso Editores. 1974.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã (Ad Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.

RUBINSTEIN, S. **Princípios de Psicologia Geral**. Volume VI. 2. Ed. Tradução: Manuel Gomes. Lisboa: Estampa, 1977.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Editora Porto, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014 (Coleção Docência em formação).

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na Pedagogia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. In: **Psicologia USP**, vol. 21, núm. 4, out-dez, 2010, pp. 681-701, 2010.



# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PNAIC: UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE

*Francisca Maria da Cunha de Sousa  
Neide Cavalcante Guedes*

**A**s rápidas transformações que têm perpassado a sociedade e suas diferentes organizações têm demandado diversos investimentos em todos os campos da vida e da atividade humana, principalmente na área educacional, destacando-se a formação de professores, especificamente a formação continuada dos professores alfabetizadores, como uma atividade que vem sinalizando a necessidade de se estabelecer uma política de formação em serviço, assegurando uma formação profissional que responda às demandas e exigências da sociedade contemporânea. Nesse sentido, a formação continuada tem se apresentado como possibilidade real de formação para os alfabetizadores.

Nas últimas décadas, a formação continuada de professores alfabetizadores tem acontecido de forma estruturada e sistematizada, tendo se destacado como uma experiência consolidada, apresentando significativo êxito, com bons resultados no que se refere aos seus objetivos. Além disso, tem contribuído para o redirecionamento, a

ressignificação das práticas e a qualificação dos profissionais docentes de diversas áreas, especialmente a de professores alfabetizadores.

Neste estudo, compreendemos a formação continuada como uma exigência da prática docente alfabetizadora, constituindo-se, por excelência, como um lugar de pensar criticamente a prática no sentido de reordená-la e ressignificá-la. Consideramos, ainda, a formação continuada do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como o instrumento privilegiado de aprendizagem sobre o fazer na alfabetização. Nesse sentido, não tem como negar a importância da formação continuada como uma necessidade formativa para o alfabetizador exercer a docência, de forma a contribuir para ampliar e aprimorar os saberes deste profissional e proporcionar a qualificação das práticas e a valorização da docência no ciclo de alfabetização.

Desse modo, compreendemos a formação continuada do PNAIC como uma possibilidade de consolidação de uma formação adequada, favorecendo o desenvolvimento de uma prática docente alfabetizadora competente e responsável. Neste estudo, entendemos a prática docente como a ação realizada pelo docente no ambiente educativo, tendo como interesse principal desenvolver o ensino e a aprendizagem (ARAÚJO, 2011). Esse reconhecimento, por outro lado, exige que se analisem os discursos que se produzem atualmente sobre a problemática da formação continuada de alfabetizadores e os impactos desta na prática, considerando a relação teoria e prática.

Discutir a formação continuada do alfabetizador como uma exigência da prática docente, considerando as exigências e demandas colocadas à escola, especialmente aos professores, implica refletir sobre as contribuições dos cursos de formação continuada ofertados aos alfabetizadores em serviço. Por isso, neste estudo, pretendemos responder ao seguinte problema: Como a formação continuada do professor alfabetizador no âmbito do PNAIC dialoga com prática? Para responder à questão problema, delineamos o objetivo geral: Analisar a formação continuada do professor alfabetizador no âmbito do PNAIC considerando a relação teoria e prática.

Visando responder ao problema que originou este estudo e atender à perspectiva do objetivo geral, buscamos estudar referenciais que abordam a temática, tais como: Brasil (2013), Brito (2006, 2011),

Garcia e Zaccur, (2008), Imbernón (2011), Tardif (2002), dentre outros que contribuem com a reflexão sobre a formação continuada do professor alfabetizador e a unidade teoria e prática docente. Esta pesquisa pretende contribuir para os debates e as discussões a respeito da formação continuada do alfabetizador, considerando a relação teoria e prática docente.

Este artigo é um recorte do estudo que estamos desenvolvendo no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), cujos aspectos metodológicos ainda estão em construção. O que já temos definido é que trabalharemos com a Etnometodologia e usaremos como instrumento de coleta de dados a observação participante e a entrevista. No entanto, esclarecemos que este estudo insere-se na categoria exploratória das pesquisas qualitativas e se configura como bibliográfico, pois será realizado a partir do resultado de estudos anteriores e da literatura pertinente.

Na realização desta pesquisa, buscamos ter um olhar interpretativo, a partir do qual as ações humanas são baseadas nos significados sociais, tais como crenças e intenções. Os pesquisadores interpretativos têm como propósito descrever e interpretar os fenômenos do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Eles estudam as particularidades, apesar de se diferirem em suas visões sobre as generalizações.

A pesquisa exploratória tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, visando à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Temos como exemplos mais conhecidos: levantamentos bibliográficos e documentais, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Este estudo mostra que a formação continuada tem o desafio de formar profissionais para pensarem criticamente sua prática, entender as intencionalidades dela e reorientá-la.

Este estudo possui relevância acadêmica e social porque analisará como a formação continuada do professor alfabetizador no âmbito do PNAIC dialoga com a prática docente alfabetizadora num processo de validação, ressignificação e produção de novos



saberes por parte dos alfabetizadores. Está estruturado em três partes, a saber: 1) Considerações iniciais, 2) A formação continuada do professor alfabetizador: uma aproximação necessária entre teoria e prática e 3) Considerações finais.

Na primeira parte, as considerações iniciais, apresentamos a temática em discussão, o problema de pesquisa, o objetivo, a opção metodológica, os principais autores que deram sustentação à pesquisa, a estrutura do trabalho e a síntese da conclusão.

Na segunda parte, procedemos a uma reflexão sobre a formação continuada do professor alfabetizador, focalizando a aproximação entre teoria e prática, com o intuito de destacar que a teoria orienta a prática e a prática possibilita a criação e validação das teorias. Assim, elas estão diretamente ligadas e uma não existe sem a outra, ou seja, são interdependentes.

Na terceira e última parte, as considerações finais, enfatizamos que o estudo aponta que a formação continuada tem o desafio de formar profissionais para pensarem criticamente sua prática, entender as intencionalidades dela e reorientá-la. Assim, o professor torna-se sujeito de sua formação e percebe que a prática docente alfabetizadora deve ser problematizada como prática social.

## **A formação continuada do professor alfabetizador: uma aproximação necessária entre teoria e prática**

Ao longo de toda a sua história, a alfabetização tem se consolidado como uma prática complexa e desafiadora. No contexto do Brasil, a complexidade da alfabetização revela-se nos altos índices de analfabetismo, o que tem demandado investimentos na formação de professores com o intuito de preparar esses profissionais para a tarefa de alfabetizar as crianças (SOUSA, 2014).

A alfabetização constitui um processo histórico e social, que evolui de acordo com as transformações, para atender às necessidades dos indivíduos. Assim, ela se compõe por práticas sociais, culturais e comunicativas alicerçadas em diferentes maneiras de participação dos seres humanos nas ações cotidianas e no mundo em que vivem por meio do exercício da cidadania. Sendo assim, a alfabetização é uma prática social, porque envolve

sujeitos sociais, além de ser situada e contextualizada, porque seu desenvolvimento varia de acordo com cada contexto. Por isso, ela não se resume somente a ler e escrever, mas também envolve compreensão e interpretação (BRITO, 2006).

O cenário da alfabetização, nos últimos anos, tem sido marcado por políticas públicas de intervenção, principalmente no que se refere à formação do professor alfabetizador. Dentre essas políticas, destacamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa implantado em 2013 e que focaliza a formação do professor alfabetizador. Nele, a alfabetização é compreendida na perspectiva de letramento.

O PNAIC é o compromisso formal assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade no intuito de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013). As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; e gestão, controle social e mobilização. O eixo principal é a formação continuada do professor alfabetizador.

Para efetivação de um processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, com vista à emancipação e à formação crítica dos alunos, as práticas de ensinar devem ser pautadas na reflexão crítica sobre a prática docente alfabetizadora e na valorização do trabalho coletivo. A formação continuada do alfabetizador tem o compromisso de fornecer subsídios teóricos e práticos e, assim, possibilitar uma prática docente competente, pautada em conhecimentos específicos sobre a alfabetização e o letramento.

A formação do alfabetizador, além de se fundamentar nos saberes gerais da profissão, precisa fundamentar-se nos saberes específicos da alfabetização, deve ter como referência o cotidiano da prática docente, que se caracteriza como espaço de produção do saber ensinar e de intensas aprendizagens docentes. É oportuno considerar que a atividade do professor possui uma função social específica. O professor é um profissional que promove interações culturais e sociais e que participa do processo de socialização de

conhecimentos. Portanto, sua formação deve considerar as exigências da profissão no contexto da sua atuação (BRITO, 2011).

Observamos, em diversas circunstâncias, que o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização tem sido alvo de pesquisas e estudos, bem como de algumas intervenções governamentais, porém, ainda é uma temática que carece ser investigada, considerando a atualidade da problemática no Brasil. Nessa perspectiva, salientamos a sua importância ao abordar as contribuições da formação continuada do PNAIC para a prática docente do alfabetizador.

A realidade da alfabetização, no contexto educacional brasileiro, tem gerado pesquisas e estudos na área, abordando temáticas referentes à formação e à prática docente alfabetizadora. Diversos estudos e pesquisas (BRITO, 2011; GARCIA, ZACCUR, 2008) indicam que não é possível pensar em um processo de alfabetização bem sucedido sem oferecer uma formação sólida ao professor alfabetizador, orientado por uma variedade de saberes que subsidie ou redirecione as práticas alfabetizadoras. A formação continuada do professor alfabetizador constitui uma oportunidade de diálogo com a prática docente, buscando responder às demandas do processo de ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Nesse cenário, a formação continuada oportuniza aos alfabetizadores os conhecimentos teórico-metodológicos relativos ao ensinar e ao aprender, propiciando a vivência de situações concretas de sala de aula, promovendo um diálogo entre a teoria e prática. A formação continuada representa um espaço singular de produção de saberes relativos à profissão. Trata-se de saberes que abarcam a diversidade de solicitações requeridas pela prática docente.

A formação continuada propicia ao professor uma reflexão sobre sua prática docente, examinando as teorias explícitas nela, de forma a oferecer uma constante aprendizagem sobre o ser professor. Além disso, ela proporciona a validação dos conhecimentos da formação profissional, ajudando os professores a transformarem seus saberes, que são traduzidos e retraduzidos conforme as demandas da prática pedagógica alfabetizadora. Portanto, a formação ao longo da carreira possibilita aos professores um conhecimento dinâmico e não estático (IMBERNÓN, 2011). Frente ao exposto, entendemos a prática docente alfabetizadora como uma prática social, considerando os

desafios enfrentados pelos alfabetizadores para desenvolver o ensino da leitura e da escrita de forma competente.

A formação continuada representa um espaço singular de produção de saberes relativos à profissão. Trata-se de saberes que abarcam a diversidade de solicitações postas pela prática docente (BRITO, 2011). A partir das reflexões desenvolvidas sobre a formação continuada, percebemos que a realização de uma investigação, abordando essa temática, proporcionará análises e reflexões sobre os saberes da formação continuada na interface com a prática docente alfabetizadora.

A respeito da formação profissional do professor alfabetizador, especificamente sobre a formação continuada no diálogo com a prática docente alfabetizadora, a formação continuada contribui para o desenvolvimento da ação docente por se voltar para as necessidades e os desafios da prática.

Ao pensarmos sobre educação de qualidade, a formação profissional aparece como exigência da prática docente, especialmente dos alfabetizadores, em virtude da complexidade da alfabetização. A formação inicial e a formação continuada apresentam-se como ferramentas fundamentais nas políticas públicas de formação de professores na busca de uma educação de qualidade haja vista que, ao se pautar nos conhecimentos relativos ao trabalho docente, a formação pode assegurar aos docentes condições para o desenvolvimento de uma prática competente (BRITO, 2011).

Na sociedade contemporânea, a escola desempenha vários e novos papéis, mas reconhecemos que a primeira responsabilidade que a escola deve assumir junto aos educandos está relacionada ao ensino da leitura e da escrita, com a alfabetização das crianças. O professor alfabetizador tem um papel importante a desempenhar no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização: trabalhar a leitura e a escrita, o que contribui para promover o rompimento do fracasso escolar no início da escolaridade haja vista que a reprovação de crianças na alfabetização tem contribuído para ampliar esse fracasso (KRAMER, 2010).

Considerando a importância da alfabetização na vida escolar dos alunos, destacamos a sua relevância social, pois alfabetizar não se resume ao ensino da escrita como técnica de codificação e

decodificação, mas se amplia como desafio na formação da criança como leitor e escritor competente. Compreendemos que o docente precisa investir constantemente em seu processo de formação, buscando sempre a ampliação do conhecimento profissional e a consolidação da prática docente alfabetizadora.

A prática docente alfabetizadora demanda do professor conhecimentos específicos sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Essa prática situa-se em uma intencionalidade direcionada ao ensino da leitura e da escrita, exigindo do alfabetizador a compreensão das teorias e do processo de alfabetização. Esta transcende o simples ato de ler e escrever, constituindo um instrumento de interação social entre as pessoas. Por meio dela, os sujeitos podem escreverem sua história.

Ser alfabetizado significa estar imerso nas práticas sociais de leitura e de escrita propostas pelas situações diárias para a comunicação no mundo letrado. Nesse enfoque, Bozza (2008) destaca que se apropriar da linguagem escrita significa inserir-se socialmente, ampliando algumas capacidades superiores do cérebro sem as quais a participação dos sujeitos na sociedade seria superficial. O domínio da leitura e da escrita, portanto, possibilita uma forma de “empoderamento” do sujeito, que aumenta significativamente suas possibilidades de participação na sociedade. A autora considera que o ensino da leitura e da escrita – a alfabetização – possibilita a inclusão social.

A formação continuada é uma formação que ocorre em serviço, na sala de aula, no cotidiano da prática pedagógica e nos cursos de aperfeiçoamento, entre outros (KRAMER, 2010). Ela ocorre ao longo de toda a carreira, de acordo com as necessidades formativas da prática docente dos professores alfabetizadores.

A formação em serviço precisa oferecer as condições para que o professor desenvolva a capacidade de refletir sobre sua prática docente de modo a identificar os problemas que a permeiam como prática alfabetizadora. É por meio do processo de reflexão que o alfabetizador se adapta às diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando, assim, os desafios vivenciados na sala de aula. Contribuindo com as análises sobre o tema, Pimenta (2009) entende que é preciso ressignificar a formação a partir das

considerações dos saberes necessários à docência, colocando a prática como foco dessas análises.

A formação continuada é fundamental para o desenvolvimento de uma prática competente, intencional e planejada bem como para um ensino de qualidade no âmbito do qual se objetiva a formação de alunos para uma atuação como cidadãos autônomos e críticos. Para assegurar o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora bem sucedida, essa formação necessita centrar-se nos saberes necessários à docência.

Comporta destacar que, no âmbito do PNAIC, o professor alfabetizador é visto como um profissional de saberes. Assim, a formação continuada deste programa foi pensada no intuito de oportunizar aos alfabetizadores ressignificar e reorientar as suas práticas, considerando os saberes necessários ao exercício da docência no ciclo de alfabetização de modo que o processo de ensino e aprendizagem proporcione às crianças a alfabetização e o letramento. Pacheco e Flores (1999) pontuam que a formação continuada é o espaço de aquisição de saberes relacionados com a prática profissional e com o desenvolvimento das atividades profissionais, possibilitando uma nova compreensão do saber-fazer didático no contexto educativo.

Neste estudo, a prática docente alfabetizadora é compreendida como atividade intencional e sistematizada, desempenhada pelo professor com o objetivo de alfabetizar as crianças. Trata-se de uma prática que exige do professor conhecimentos específicos sobre os aspectos teóricos e metodológicos relativos à alfabetização bem como conhecimento de uma cultura geral da educação para consolidar a sua ação na alfabetização de crianças.

A busca da formação profissional compreende, também, a busca pela formação em serviço, a continuada, que é realizada pelo professor no decorrer de sua trajetória profissional. Com objetivos formativos nos aspectos pessoais e profissionais, esse tipo de formação acontece individualmente ou em grupo, principalmente nas instituições escolares, na perspectiva de construção de uma prática docente competente e atualizada.

O percurso de formação continuada, por seu turno, é reconhecido, prioritariamente, por visar o aperfeiçoamento profissional do professor em termos de aptidões, atitudes profissionais no que

concerne à melhoria da educação propiciada ao alunado em geral e, de modo particular, à educação do próprio professor. (LIMA, 2011, p. 36).

A formação continuada favorece o desenvolvimento profissional, proporcionando a construção de saberes e de saber-fazer no exercício profissional, saberes que fundamentam a prática docente. A formação de professores, de maneira geral, passa sempre pela mobilização de saberes, e a formação professor do alfabetizador é demarcada pela mobilização de saberes específicos da alfabetização, principalmente nos aspectos teóricos e metodológicos. Consideramos, também, que a sala de aula é um *locus* de produção de saber sobre a profissão docente (GARCIA; ZACCUR, 2008) e que os alfabetizadores produzem diversos saberes inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são heterogêneos, contextualizados e envolvem aprendizados de natureza diversa, ou seja, saberes da formação profissional, saberes pessoais e saberes da experiência. Este último constitui um saber significativo para os professores, considerando que o docente, em sua trajetória, constrói e reconstrói saberes conforme as necessidades que surgem na prática docente.

Em relação aos saberes docentes, é importante considerar que os professores alfabetizadores produzem saberes em um processo reflexivo e dialógico, representando, assim, a teoria em movimento, ou seja, teoria e prática elaborada em sala de aula (GARCIA, 2008). Nesse sentido, o alfabetizador é capaz de teorizar sua prática docente tornando a escola um espaço de construção, desconstrução e reconstrução da teoria em movimento. Nesse entorno, Brito (2006, p. 01) contribui com as análises sobre a formação continuada dos alfabetizadores, destacando que:

[...] os percursos profissionais do professor vão tecendo, num movimento dinâmico, o processo de tornar-se professor, enredando uma trama que envolve a pessoa, suas interações e suas experiências. Esse processo coloca o docente na condição de sujeito que, de forma permanente, constrói saberes, seja para resolver os problemas de suas práticas pedagógicas, seja para reordená-las ou dinamizá-las.

A autora evidencia que a experiência contribui para o processo de se tornar professor, favorecendo a construção da identidade profissional do alfabetizador, de forma que as experiências pessoais e profissionais possibilitam a construção de saberes inerentes ao saber-ensinar. A partir desse pressuposto, realçamos que a formação continuada do PNAIC possibilita a articulação teoria e prática, num movimento dinâmico de ressignificação e reorientação da prática docente alfabetizadora.

Para fundamentar nossas reflexões sobre a formação continuada do professor alfabetizador do PNAIC, na relação teoria e prática, respaldamo-nos em Garcia e Zaccur (2008), quando enfatizam que a formação continuada precisa considerar os saberes num processo dinâmico de articulação entre teoria e prática.

No processo de formação continuada de professores, é necessário que as instituições formadoras considerem a complexidade da prática docente alfabetizadora, observando a atuação dos professores no ciclo de alfabetização. Necessita-se pensar que, além do conhecimento das disciplinas escolares, o docente precisa ter conhecimentos e competências para compreender e assegurar o aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, o letramento da criança. A prática docente alfabetizadora é peculiar e requer dos professores alfabetizadores saberes específicos no que concerne à alfabetização nos aspectos teórico-metodológicos. Brito (2006) destaca que a prática docente alfabetizadora constitui espaço privilegiado de produção de saberes sobre a docência na alfabetização.

A construção de uma nova prática docente está diretamente ligada ao redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem e às suas articulações com as concepções de mundo, de homem e de conhecimentos que fundamentam as relações cotidianas (PÉREZ; SAMPAIO, 2012). Repensar a prática tendo a realidade como referência implica instaurar um movimento de desconstrução e reconstrução permanente da atividade cotidiana. No dia a dia, os seres humanos apropriam-se de práticas e de concepções que são sínteses das relações sociais construídas historicamente. Por isso, as práticas docentes que se estabelecem na escola revelam as relações construídas ao longo da história.



No exercício da prática docente alfabetizadora, os professores fazem uso das teorias adquiridas em sua formação profissional e em experiências vividas dentro e fora da escola (Garcia, 2008). A prática do professor alfabetizador, como espaço de construção de aprendizagens e de formação, precisa ser desenvolvida considerando a mobilização de saberes, sendo:

[...] a ação realizada pelo docente no ambiente educativo, tendo como interesse principal desenvolver o ensino e a aprendizagem, por meio de situações e de estratégias que viabilizem a produção do conhecimento em aula. A prática, neste sentido, é orientada por diversos saberes, habilidades e competências referentes ao trabalho docente. (ARAÚJO, 2011, p. 36).

A autora deixa claro que a prática docente alfabetizadora é a atividade desempenhada pelo professor em sala de aula, que tem como interesse central o processo de ensino e aprendizagem de forma a desenvolver as estratégias necessárias para a aprendizagem dos alunos, o que demanda dos professores diversos saberes, habilidades e competências relacionadas ao ensino da leitura e da escrita na alfabetização de crianças, sendo necessária, nesse contexto, a articulação entre teoria e prática. Nesse caso, a prática é orientada pela teoria e a teoria é validada e/ou reformulada pela prática docente alfabetizadora.

Garcia (2008) considera a sala de aula como um espaço de produção de uma teoria/prática elaborada pelo professor sobre como as crianças aprendem. Nesse sentido, é preciso reconhecer o professor alfabetizador como capaz de teorizar sobre a sua prática. Essa teorização diz respeito a uma reflexão crítica sobre a prática docente como prática social e espaço de produção do saber e do saber-ensinar. O professor alfabetizador, nessa conjuntura, é compreendido como autor da prática docente alfabetizadora.

No âmbito do PNAIC, a sala de aula é o espaço de validação e produção de teoria em movimento, e a prática do professor alfabetizador constitui um elemento importantíssimo de implementação de ações educativas, sendo que o professor alfabetizador orienta e ressignifica sua prática conforme os conhecimentos adquiridos na formação continuada e às exigências colocadas pela sociedade.

## Considerações finais

Este estudo mostra que a formação continuada, conforme a reflexão feita, requer a integração entre conhecimentos teóricos e práticos com vistas a desencadear ações através da qual o professor seja autor sua própria prática e possa refletir sobre ela, promovendo a articulação entre teoria e prática docente.

A formação continuada deve possibilitar aos professores alfabetizadores apropriarem-se de seus processos formativos, contribuindo para a definição da identidade profissional, visto que precisam descobrir-se autores de seu fazeres (NÓVOA, 1999). Portanto, precisam agir de forma intencional, planejada, refletida, enfim, reorientada. Isso implica ressignificar as práticas no intuito de melhorá-las. O presente estudo contribui com o aprofundamento da reflexão sobre a formação continuada de alfabetizadores e a prática docente alfabetizadora como espaços de formação e de aprendizagens.

Neste estudo sobre a formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC, focalizamos o diálogo entre teoria e prática, considerando a sala de aula como importante espaço de aprendizagem e de formação do alfabetizador, por possibilitar as articulações necessárias entre a teoria e a prática docente alfabetizadora.

Neste estudo, compreendemos que a prática docente possui uma intencionalidade, sendo situada e contextualizada, e que seu desenvolvimento envolve a ação de diferentes sujeitos sociais, que agem e interagem para a construção do conhecimento, (re) construindo-o. Isso implica ao alfabetizador considerar, em sua prática, a experiência do alfabetizando, tendo este como um sujeito social, histórico e cultural.

As práticas docentes precisam ser orientadas a partir dos saberes adquiridos na formação continuada. A prática docente do alfabetizador, mediante a complexidade de ensinar a ler a escrever, revela a necessidade de saberes específicos para desenvolver as habilidades de leitura e de escrita.

Ao discutir a formação continuada de professores alfabetizadores, observamos que essa temática está longe de esgotar

as discussões e os debates impulsionados pelas pesquisas, dada à complexidade e as especificidades das práticas do alfabetizador no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

A prática, como espaço de formação do alfabetizador, precisa possibilitar que esse profissional construa subsídios teóricos e práticos para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tendo-as como vias para alargar as possibilidades de expressão e comunicação de cultura e história no contexto social. A formação continuada do professor alfabetizador no âmbito do PNAIC, portanto, dialoga com a prática e, nessa relação, a teoria oferece fundamento teórico-metodológico à prática, reconstruindo-a e a ressignificando.

## Referências

ARAÚJO, J. B. **Revisitando as práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização**. 2011.123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

BOZZA, S. **Ensinar a Ler e a Escrever**: uma possibilidade de inclusão. Pinhais: Melo, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação / Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRITO, A. E. Formação do docente alfabetizador: revelando as exigências e os desafios. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2006, Teresina/PI. **Livro de resumo**. Teresina: Ed. UFPI, 2006. p. 1-10. v. 1.

\_\_\_\_\_. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagem e de saberes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa de. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 17-32.

GARCIA, R. L. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_.; ZACCUR, E. **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LIMA, M. da G. S. B. Autobiografias de professores e formação: releitura de uma tese. In: MENDES SOBRINHO, J. A.; LIMA, M. da G. S. B. de. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: Ed. UFPI, 2011. p. 33-53.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1999. In: PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PÉREZ, C. L. V.; SAMPAIO, C. S. Conversas sobre aprenderensinar: (nos) alfabetizando com as crianças e sem cartilhas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de Pedagogia**: diálogo entre didática e o currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 395-429.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA, F.M.C. **Da formação profissional à prática decente alfabetizadora**: reelaboração de saberes docentes. 2014. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



# IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM O PROGRAMA VALORIZAÇÃO DO MÉRITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE TERESINA - PI

*José Ferreira da Silva Junior*

*Luís Carlos Sales*

**A** Educação Infantil no Brasil foi inicialmente reservada a espaços privados, sobretudo pela igreja e a família. A classe social era um fator marcante para designar o futuro de cada criança em um contexto de banalização da infância, muitas vezes confundindo-a com a fase adulta.

A partir do período republicano, a Educação Infantil passa a ter um caráter institucional, assumida a sua responsabilidade pelo Estado. Momento em que as primeiras creches são criadas para cumprir uma função assistencialista. Já a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e inclusão da Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica em 1996, a escola ganha destaque pelo papel educacional que assume diante da formação das crianças brasileiras.

A partir daí, a tríade brincar, cuidar e educar insere a Educação Infantil em um contexto de valorização mais amplo fortalecendo

a concepção de criança como sujeito de direitos, exigindo, ainda, que ela seja ofertada em espaços planejados que contemplem estas dimensões.

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam a necessidade de as Instituições Escolares assumirem sua função sociopolítica e pedagógica, respeitando as diversidades socioculturais e individualidades em que o trabalho desenvolvido pelos professores e pela escola tem um caráter formativo e intrínseco à vida da criança (BRASIL, 2010).

Diante deste cenário, ganha destaque a prática docente na Educação Infantil, pois exige-se deste profissional, a partir daí, que ele seja mais atento às aprendizagens individuais e coletivas, que estimule atividades que permitam uma saudável socialização e que favoreça outros processos formativos.

Ademais, cabe ao docente da Educação Infantil alicerçar sua prática na reflexão, o que permitirá que repense as diferentes estratégias utilizadas, tendo em vista o melhor desenvolvimento das crianças, fortalecendo, assim, seu compromisso com o trabalho a ser vivenciado.

A prática docente, entendida como o trabalho efetivo do professor que não se estabelece em uma rede de relações vazia, tampouco permeada de neutralidade política (FRANCO, 2012), inclui ainda, como ingrediente importante para o seu amadurecimento, a valorização da experiência de trabalho que remodela os conhecimentos, procedimentos e recursos pessoais para melhor responder às situações geradas em sala de aula. Ressalta-se, ainda, a compreensão da prática docente na Educação Infantil como algo inacabado, estando continuamente em construção, tendo em vista as complexidades em torno da docência, da infância, do meio e da própria educação.

A partir de 2007, com a aprovação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) destinando recursos também para a Educação Infantil, passou-se a exigir da escola, dos professores e da sociedade de modo geral uma responsabilização maior, tendo em vista uma maior qualidade e prestação de contas dos recursos aplicados nesta etapa de ensino (BRASIL, 2006).

Em se tratando deste encaminhamento, o município de Teresina – PI promoveu a municipalização das Instituições de Educação Infantil

e instituiu o Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil. Como um desdobramento da Lei anteriormente citada, foi adotado o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) aplicado diretamente aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Inserido nos objetivos deste Sistema, está a preocupação, a partir dos resultados, com o redirecionamento das práticas docentes. O trabalho do professor no exercício de suas atividades será, portanto, analisado a partir dos resultados dos alunos por meio deste Sistema. Cabe ainda ressaltar que as escolas mais bem classificadas pelo SAETHE na Educação Infantil recebem premiações, conforme o Programa Valorização do Mérito na Educação, instituído em 2014 (TERESINA, 2014b).

Este tipo de política de incentivo remuneratório ainda é objeto de muita polêmica e discussões, tanto por parte dos profissionais que atuam diretamente nas escolas, quanto por especialistas em educação. Como exemplo de crítica que surge em torno da questão, temos, de um lado, quem defenda, por implicar no desenvolvimento profissional, e, de outro, quem condena por gerar aumento de competitividade no interior de cada escola.

Portanto, considerando estas discussões em torno da temática suscitada, esta pesquisa tem o objetivo de analisar a prática docente na educação infantil e a relação com o Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil. Para isso, expõe um breve retrospecto histórico da educação infantil, os desdobramentos políticos em torno desta etapa da Educação Básica a partir deste Programa, bem como um delineamento da prática docente na concepção teórica de alguns estudiosos.

Para tanto, este trabalho utiliza-se da pesquisa bibliográfica, tomando como base a análise de trabalho feita por diversos autores, e documental, pelos textos legais analisados, conforme orienta Severino (2007). Adota como base a Educação Infantil em uma perspectiva histórica e a prática docente enquanto uma necessidade de construção de saberes diversos, bem como uma etapa da Educação Básica que apresenta diversas complexidades.



## Breves considerações históricas sobre a educação infantil

Torna-se necessário, para realizarmos um estudo referente à educação infantil, compreendermos um pouco de seus aspectos históricos no Brasil. A infância, até antes da Modernidade, carecia de uma concepção que a diferenciasse do mundo adulto. Por conta disso, a criança, desde cedo, compartilhava com os adultos as mais diversas experiências, participando ativamente, por exemplo, das atividades produtivas. Desta forma, a criança passava por um processo de adultização (HEYWOOD, 2004).

Desta forma, a educação das crianças ficou, por muito tempo, sob a responsabilidade das famílias ou dos grupos a quais pertenciam. A escola, portanto, é uma realidade recente em se tratando da permanência das crianças. Bujes (2001) também corrobora com esta ideia ao relacionar o surgimento das escolas de educação infantil ao próprio nascimento da escola e da Modernidade. Este autor ainda destaca que a educação infantil foi se remodelando conforme a concepção de sociedade e de infância da época.

Assim, no período republicano, a primeira creche foi inaugurada no Rio de Janeiro por volta de 1908, dedicada aos filhos dos operários que tinham até dois anos de idade. Em 1909, foi instaurado o Jardim de Infância Campos Salles, situado também na referida cidade, mas que foi fechado por dificuldades de manutenção (KUHLMANN JR, 2011). Para este autor citado, o surgimento destas Instituições de educação infantil deveu-se à preocupação de evitar que as famílias de baixa renda abandonassem seus filhos em abrigos, geralmente administrados por idosos.

A partir dos anos 1930, porém, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que passa a tratar a infância sob uma nova perspectiva. A ideias defendidas com este movimento estimulavam o desenvolvimento natural das crianças com apoio do professor, considerado como um facilitador da aprendizagem das crianças. A proposta apresentada pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova contempla, assim o

[...] desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-

escolares e pós-escolares”. Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola materna como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré). (KUHLMANN JR, 2011).

Apesar do apoio à educação infantil trazido por este processo, Oliveira (2002) destaca que os desdobramentos das discussões acabaram se voltando mais para os jardins-de-infância que se voltavam mais às crianças de classes sociais mais favorecidas economicamente do que as de origem mais humilde, o que, por isso, contrapôs à concepção escolanovista. Este autor complementa informando que até 1950 havia poucas creches fora das indústrias, administradas por entidades filantrópicas, de maioria religiosa, demonstrando, assim, o descaso do Estado com esta etapa do ensino.

Após este período, mudanças importantes passam a acontecer materializadas por meio de documentos legais como as Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional: 4024/61 e 5692/71. A primeira direcionava para a possibilidade de implantação dos jardins-de-infância no sistema de ensino, situação esta ratificada pela segunda. Em termos legais, a partir disto, a primeira infância conseguia espaço no Brasil, embora essa responsabilidade continuava fortemente marcado pela presença das Instituições religiosas e privadas. Sendo assim, o Estado continuava transferindo para outros segmentos a responsabilidade com a educação infantil (KUHLMANN JR, 2011).

Contudo, a Constituição Federal de 1988 reconheceu o atendimento em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 6 de idade. A inclusão efetiva da educação infantil no Brasil se dá com a LDB 9394/96, apesar de críticas relacionadas ao seu funcionamento, manutenção e ao seu caráter compensatório e assistencialista para os mais pobres. Tivemos ainda a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil de 1999 e o Plano Nacional de Educação de 2001 (OLIVEIRA, 2002).

Além dos documentos legais, a educação infantil adquiriu apoio também de organizações sociais, como do Movimento Interforuns

de Educação Infantil no Brasil, do Movimento Fundeb para Valer e da Rede Nacional Primeira Infância, além de eventos científicos e aumento da produção acadêmica sobre esta questão (DIDONET, 2011).

## **Desdobramento político na educação infantil em Teresina – PI**

Este panorama vigente em torno da educação infantil no Brasil, com aumento no número de vagas e nos investimentos, desperta a necessidade, por parte do Estado, de implementar estratégias de avaliação dos alunos, dos professores e das escolas, destacando-se aí a preocupação com a qualidade do ensino.

Destacamos, portanto, que, por conta da situação anteriormente apresentada, o município de Teresina – PI municipalizou as instituições de educação infantil, momento em que houve mudanças significativas, e instituiu o Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil que tem por finalidade “reconhecer e valorizar o trabalho escolar coletivo, considerando as habilidades desenvolvidas pelos alunos de 2º Período da Educação Infantil, no que diz respeito à leitura e à escrita” (art. 2º). Os conhecimentos serão, pois, aferidos por meio de uma avaliação externa realizada com teste escrito para avaliar descritores de leitura e escrita que foram agrupados em “Habilidades Classificadoras, condição para as Unidades de Ensino participarem, e Habilidades Definidoras de Premiação”, passíveis de receberem premiação, conforme escalonamento destacado no Art. 7º da mesma Lei (TERESINA, 2014a).

Para sistematizar a avaliação proposta pela Lei citada anteriormente, foi adotado o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE (2014), para avaliar os alunos da educação infantil considerando os níveis de leitura e escrita. Os objetivos do SAETHE são

[...] melhorar a qualidade do ensino, através da avaliação do desempenho de alunos da Rede Municipal de Teresina, com relação às competências e habilidades desenvolvidas em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática [...], oferecer subsídio para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas além de promover um diagnóstico da realidade educacional do município. (TERESINA, 2014b).

As ações que se desdobram em nível municipal na educação relativas ao SAETHE [...] “possibilitam o redirecionamento do planejamento e das práticas pedagógicas desempenhadas pelos professores, mediante a implantação de estratégias de acompanhamento e apoio às unidades educacionais” (TERESINA, 2014b).

Cabe ressaltar que a referida prefeitura premia os professores, bem como demais funcionários, caso a escola da qual fazem parte se destaque nesta avaliação. Esta política de incentivo por mérito profissional, por sua vez, é polêmica e divide opiniões de especialistas no assunto.

Pontual (2008) defende que este tipo de remuneração por mérito pode contribuir para que professores e alunos se engajam com mais determinação e motivação no desempenho de suas funções. Em contrapartida, Raposo (2006) afirma que esse sistema de recompensas pode gerar excesso de competição e classificação, gerando forte descontentamento nos professores que não conseguem atingir as bonificações.

Outro aspecto a ser destacado, ainda com base nos objetivos do SAETHE, é a preocupação com a prática docente, claramente exposta no seu texto. Isto nos permite afirmar que ela é uma preocupação que está também no centro dos interesses relativos à qualidade no ensino. Por conta disto, não podemos esquecer que a prática docente na educação infantil, segundo Sacristán (1999, p. 74), é “ [...] então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos”. Ela se relaciona com as experiências próprias do ato da docência, o que lhe permite ampliar o conhecimento e atuar para modificar a realidade.

De modo geral em relação ao Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil e ao SAETHE, devem ser observados com muita cautela os critérios adotados para avaliação, bem como seus reais motivos, inseridos, logicamente, dentro de um determinado contexto. Esta preocupação assume relevância já que, para Pacheco e Flores (1999), em termos políticos, há uma lógica do desenvolvimento profissional e de prestação de contas, inserida aí a quantificação como elemento primordial do processo de avaliação.

Com isso, a atenção quanto a aspectos que são mais importantes para o desenvolvimento do processo educativo pode ser colocada em segundo plano. O risco, pois, apontado pelos autores, enfraquece a avaliação em sua concepção formativa.

## **A importância da prática docente na educação infantil**

A educação infantil, por ser caracterizada como uma das etapas da Educação Básica de extrema importância, merece uma atenção significativa em relação ao profissional que estará diretamente responsável pela dinâmica do processo de ensino e aprendizagens das crianças envolvidas: o docente.

Neste sentido, consideraremos a hipótese de que a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática discente, prática gestora e prática gnosiológica ou epistemológica. Práxis pedagógica é uma interrelação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação dos sujeitos que desejam ser educados permeada pela afetividade (SOUZA, 2012).

A educação infantil, portanto, caracteriza-se por uma ação planejada abrangendo crianças de faixa-etária de 0 a 5 anos de idade, de cunho social e cultural. Para a prática docente nesta etapa é necessário que sejam trabalhadas ações que permitam os alunos desenvolverem capacidades para ter acesso aos conhecimentos da vida social e cultural (AGUIAR, 2010).

Cabe ressaltar que, nesta atuação docente na educação infantil, é necessária a permanente reflexão sobre sua prática, pois isso irá permiti-lo desenvolver seu trabalho e a aprendizagem dos alunos. Sobre isto, Brito (2006, p. 03) destaca que “[...] nas situações da prática (marcadas por incertezas ou conflitos) o/a professor/a é levado/a refletir para construir novas formas de ser e de agir que, conseqüentemente, impelem sua autoformação”.

Desta forma, é necessário compreender o processo que se dá nas mudanças que ocorrem no desenvolvimento das crianças e atentar para a ideia de que a omissão da reflexão no trabalho docente na educação infantil poderá impedir o desenvolvimento das crianças nos seus aspectos físicos, sociais, emocionais, cognitivos etc. (AGUIAR, 2010).

Pensar então em prática docente na educação infantil requer considerar a formação profissional. Para se ter uma prática que atenda às necessidades dos alunos, 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.

Neste sentido, é necessário considerar a eficácia da formação continuada enquanto resultado do próprio envolvimento de professores e demais profissionais. O êxito deste processo pode ser comprometido caso os programas de formação não considerem as necessidades e expectativas dos professores. Outros aspectos para este sucesso devem residir nos objetivos que deverão estar relacionados à definição de exigências das organizações, às expectativas dos indivíduos ou grupos e aos interesses sociais nas situações de trabalho (RODRIGUES, 1993).

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

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).

Complementando a ideia da citação anterior em torno das experiências vividas no exercício profissional, entendidas como um conjunto de influências em torno da prática que contribuem para a formação e desenvolvimento docente, Gonçalves (2016, p. 108) nos revela que os docentes, conforme a atuação própria em determinado contexto,

[...] 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.

Já Guarniere (2000, p. 10) admite que tais saberes mobilizados pelo professor no exercício profissional, servem para repensar a própria atuação docente, 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, as exigências profissionais docentes no que tange às atividades profissionais dão a esta profissão um rol de exigências para o desenvolvimento do 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 o 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.

Assim, a prática docente na educação infantil assume, um caráter processual, no qual as práticas conservadoras não permitem mais um desenvolvimento diante das exigências cada vez maiores voltadas à atuação do professor

### **Considerações finais**

Conforme breve retrospecto histórico da educação infantil, supõe-se que o curto período que possui de avanços significativos em sua estrutura admite a compreensão dela como uma etapa da educação básica que precisa ainda de discussões e avanços no campo teórico e prático. Revela, entretanto, a sua importância para a educação em seu contexto mais amplo, pela significativa importância para o desenvolvimento da sociedade.

Outro ponto a ser destacado neste momento é a discussão em torno do mérito e das premiações, o que divide atualmente a



concepção de estudiosos em torno da questão. Neste contexto, está inserido o Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil que se apresenta como uma proposta de sistemática de avaliação institucional para premiação de escolas e funcionários conforme os resultados obtidos. Não foi nosso intuito neste trabalho aprofundar as especificidades existentes nos direcionamentos em torno deste Programa, inclusive em relação ao SAETHE, apenas destacá-lo como um desdobramento político que se deu diante da conjuntura ora apresentada.

Em relação à concepção da atividade docente na educação infantil, destacamos a ideia de estar inserida em um contexto mais amplo, cercada por múltiplas influências e exigências, necessitando, pois, de uma mudança constante na condução das atividades e na postura profissional docente para que a sua prática chegue à dimensão de prática educativa, ideia já destacada nesta pesquisa.

As necessidades que se colocam diante desta situação fazem da sua construção um campo complexo de discussões em que a sociedade, o Estado, os alunos e os professores buscam se situar. Esta pesquisa buscou caminhar no sentido de fortalecer esta discussão na medida em que se analisou a prática docente a partir da implantação de política remuneratória por mérito, o que pode contribuir para o fortalecimento da compreensão da prática docente na educação infantil.

A relação entre tal prática e o Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil perfaz um caminho pedagógico permeado de contradições em que situa o papel do professor como protagonista, sem desconsiderar os diversos elementos que norteiam o contexto educativo. A prática docente, de acordo com o significado que possui diante da aprendizagem dos alunos, é influenciada por diversos fatores, onde tal Programa se insere como mais um elemento que deve revelar, de algum modo, estas implicações, por possuir na sua essência características que se relacionam diretamente com o trabalho do professor. Sobre este ponto, esta pesquisa não encontrou elementos mais específicos que tratassem da relação direta da prática profissional docente e suas repercussões em relação ao Programa.

A prática docente e o Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil podem, neste contexto, influenciar a dinâmica do processo educativo e, conseqüentemente, as ações e desdobramentos em âmbito municipal. Evidenciamos, pois, a necessidade de se

pesquisar em nível acadêmico de forma mais direta a relação do Programa com a prática docente, bem como os resultados advindos desta política, tendo em vista a escassez de trabalhos sobre a questão, o que poderia contribuir com sua análise no contexto educacional do município de Teresina – PI.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. R. B. P. A. **Educação infantil e trabalho pedagógico**. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Proposta à Emenda Constitucional n.112, de 20 de outubro de 1999. Modifica os arts. 208, 211 e 212 da Constituição Federal e o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BRITO, Antônia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M. **Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.13-22.

\_\_\_\_\_. 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.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, E. M. R. **Prática pedagógica na educação infantil e a construção de saberes docentes**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

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

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez, 2002.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

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

PONTUAL, Teresa Cozeti. **Remuneração por mérito, desafio para a educação**. Fundação Lemann, 2008. Disponível em: <<http://www.lideresemgestaoescolar.org.br/2010/upload/arquivos/pdf>> Acesso em: 12 jul. 2017.

RAPOSO, Edna Maria dos Santos. **O processo avaliativo institucional de Desempenho do Sistema Público Municipal de Teresina-PI (2001-2005):** entre a lógica da excelência e a lógica da aprendizagem. (Dissertação de Mestrado). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006. 189f.

RODRIGUES, A.; Esteves, M. A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora, 1993.

SACRISTAN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Artmed, 1999.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e formação de professores.** Organizadora: Inez Maria Fornari de Souza. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. 217 p.: il.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007

TERESINA. Lei nº 4.668, de 22 de dezembro de 2014. Institui o “Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil” no âmbito das Unidades de Ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. **Diário Oficial do Município,** Teresina, PI, 26 dez. 2014a.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. SAETHE - Sistema de Avaliação Educacional de Teresina. **Revista Pedagógica.** Teresina-PI: SEMEC, 2014b.

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. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.



# O CAMINHAR DA PESQUISA DOUTORAL: OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ

*Vilma da Silva Mesquita Oliveira  
Maria do Amparo Borges Ferro*

O presente texto traz considerações a respeito do objeto de estudo desenvolvido na pesquisa doutoral, os jogos e brincadeiras e sua inclusão na Educação Primária no Piauí entre os anos de 1946 a 1971. Assim, essa discussão é desenvolvida no contexto da História da Educação no Piauí e atravessadas pelo período em que o paradigma da Escola Nova se estabelece em seu ideário educacional.

O desenvolvimento dessa pesquisa é um prolongamento da dissertação de Mestrado intitulada: *Os Jogos e Brincadeiras na Educação Primária de Teresina: História e Memória (1930-1961)*, levando em conta que muitas lacunas foram deixadas pela pesquisa, apesar dos objetivos condizentes a ela terem sido respondidos, dando margem para a sua continuidade.

O objeto de estudo jogos e brincadeiras está imerso nessa tendência educacional, por considerar a criança como centro do processo educacional e a sua natureza infantil, como condições para uma renovação pedagógica. As atividades lúdicas, portanto, se

inserem nas atividades pedagógicas por despertarem o interesse das crianças para a aprendizagem.

Deste modo, o objeto de pesquisa é situado no campo historiográfico da educação e que tem o recorte temporal justificado o ano de 1946, período em que a Lei Orgânica do Primário instituiu a disciplina Educação Física, Recreação e Jogos como um componente da formação dos professores primários, através do Decreto Lei Estadual n. 1.402 de 1947, que definia orientação metodológica dessa disciplina para o curso primário. E como marco final 1971, fim do período de vigência da LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4.024 de 1961, que fora elaborada sob a influência dos ideais da Escola Nova, na tentativa de perceber nesta lei as permanências ou ausências dos jogos e brincadeiras como recurso metodológico das práticas educativas.

Com a intenção de buscar informações a essa investigação, apresentamos o seguinte objetivo geral: analisar a prática pedagógica dos docentes no que se refere a incorporação dessas atividades lúdicas em suas atividades de ensino. Embora, não limitaremos esta análise aos limites da sala de aula, uma vez que essas atividades fazem parte do cotidiano infantil e ultrapassam os limites da escola, sendo consideradas, portanto, práticas educativas.

Para tal intento tomamos por base a contribuição dos seguintes autores: Bandeira e Ibiapina (2014); Candau (2001) e Franco (2005), que discutem sobre prática educativa; Freyre (2004) que discute sobre as percepções dos jogos e brincadeiras dentro e fora do ambiente escolar; Juliá (2001), que faz um estudo sobre a cultura escolar, bem como outros que contribuíram com a escrita deste trabalho.

As discussões aqui constituídas possibilitaram um novo olhar para o objeto de estudo, jogos e brincadeiras no contexto da prática educativa, sob a perspectiva de que essa atividade não se restringe apenas ao espaço da sala de aula, além de ampliar o estudo sobre prática pedagógica, contribuindo com a escrita da tese e ampliando assim, as bases epistemológicas da pesquisa doutoral.

## A Nova História Cultural: o despertar para as atividades educativas da cultura escolar

A abordagem de pesquisa pelo viés da Nova História Cultural<sup>1</sup>, foi pensada em uma nova perspectiva de análise da realidade, especialmente daquilo que não estava perceptível ou que não se queria perceber do ponto de vista da História Tradicional. Foi preciso romper com os padrões, para criar uma nova história, a História das pessoas comuns, do cotidiano, da cultura escolar, para citar alguns exemplos.

A história do povo é uma “outra” linguagem que serve para expressar aquilo que o povo não pode dizer pelos meios oficiais, mas que comunica com outros modos de falar, cria maneiras de expressar a sua realidade em fatos, procurando os entre lugares, que não estão presentes nos documentos oficiais, mas que contam uma realidade, que “é mais viva”.

A Nova História tornou a escola um *lócus* privilegiado de informações do passado educacional. O destaque para as memórias e o arquivo escolar (cadernetas, fotografias, entre outros) na pesquisa, contribuem para capturar as práticas educativas que ocorriam nos corredores da escola, informações que os documentos oficiais muitas vezes não revelam e que torna “vivo” o passado educacional, contribuindo juntamente com os documentos oficiais para o “enriquecimento” na constituição das práticas educativas de uma determinada época, desvelando assim a cultura escolar.

E é sobre a cultura escolar que Juliá (2001, p. 9) define ser o “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.”

Nesse caso, é preciso olhar para as práticas pedagógicas, mas olhar com disciplina para encontrar as determinações da legislação e tentar entender a dinâmica dos modelos pedagógicos e os valores e comportamentos dos sujeitos que precisam se apropriar dos

---

<sup>1</sup> Vertente historiográfica que pesquisa os fatos históricos do cotidiano comum, deslocando a atenção do foco narrado de cima, dos grandes nomes e feitos, bem como contesta que as fontes documentais sejam a única via de acesso à História, como propõe a história dita positivista.



prescritos. Como menciona Certeau (2007), as práticas estão em um jogo e estratégias e táticas que definem os modos de apropriação por parte dos sujeitos.

Isso se faz necessário na tentativa de construir um conceito para o objeto de estudo a ser pesquisado, porque ele precisa relacionar a prática educativa que ela envolve sem desconsiderar o contexto histórico a que ela pertence. Como afirma Sandín Esteban (2010, p. 51), “[...] o significado não se descobre, mas se constrói. Dessa perspectiva, assume-se que diferentes pessoas podem construir diversos significados em relação a um mesmo fenômeno”. E é nesse sentido que estamos tentando construir o conceito de prática educativa, mas para isso é necessário compreender a sua relação com o objeto de estudo, para assim tecer esse conceito.

## **A Prática Educativa dos Jogos e Brincadeiras**

A prática educativa é um fenômeno social e advém de ações que proporciona uma aprendizagem, possui intencionalidade, ultrapassa o ambiente institucional escolar e se manifesta em instituições educativas não formais e informais, propiciando a atuação em sociedade.

Tomando por base o conceito de Libâneo (1994), prática educativa é a ação educativa que vai além dos limites da escola e busca identificar os modos de pensar e agir que envolvem o educar e tornam os indivíduos aptos a atuar no interior das sociedades. Isso explica porque nem toda prática educativa é uma prática docente.

Por essa razão, o conceito de prática educativa é polissêmico e não é claramente explicitado, porque deriva de construções históricas, partindo do lugar da fala o que implica falar dos contextos sociais, políticos e econômicos. Assim, toda prática educativa - docente ou pedagógica - é intencional, ou para a transformação ou para a reprodução social.

Para Bandeira e Ibiapina (2014, p. 109), “cada sociedade prepara o indivíduo para participação nas várias instâncias da vida. Toda sociedade tem sua prática educativa, ambas se exigem e se interpenetram”. Deste modo, as atividades lúdicas, mesmo que não vinculadas a instituições escolares possuem um viés educativo, na

medida em que proporcionam aprendizagens como valores, normas, regras, respeito, dentre outras possibilidades.

Nesse sentido, os registros de Áries (1981), apontam que os jogos e brincadeiras surgem enquanto atividades educativas ao longo do século XVII, e com o Renascimento, os jogos que antes haviam o caráter de desvirtuar a moral passam a ser considerados como atividades educativas pelos humanistas. Assim, os colégios jesuítas entram em defesa do jogo com uma visão menos radical e com propostas educativas.

Freyre (2004) em seu ensaio *Ordem e Progresso*, com o enfoque temporal do Império à República, destaca mais de 300 autobiografias coletadas por pessoas de vários contextos sociais, desde barões do Império a pessoas que foram escravizadas. Entre outros aspectos de vida desses sujeitos, o autor destaca a prática dos jogos e brincadeiras no período da infância, que são destacados a seguir:

José Ferreira de Novaes nasceu no interior da Província da Paraíba em 1871. Formado em direito pela Faculdade do Recife, tornou-se magistrado. Em seu depoimento revela:

“Nas escolas daquele tempo não havia brinquedos, nem jogos [...]”. “A meninada do meu tempo gostava do pião, da carrapeta, do empinar da coruja, do gingomastro, da manja, do esconder e outros brinquedos. As camaradagens se faziam entre os alunos da escola e os meninos da vizinhança”. (FREYRE, 2004, p. 122).

Antônio Rocha Barreto nasceu no interior da Província da Paraíba em 1882. Coursou o primário e tornou-se funcionário público. Relata que em sua infância:

“Fora da escola, na rua, brincava de soldado com os meus colegas, todos mais velhos do que eu. [...] No sítio, eu levava uma vida solta, quase selvagem, armando arapuca, atirando de besta, caçando ninhos e tomando banho num poço que ficava a pouca distância de minha casa”. (FREYRE, 2004, p. 131).

José Luso Torres nasceu no interior da Província do Maranhão em 1879. Coursou primário e secundário. Estudou na Escola Militar da Praia Vermelha no Rio de Janeiro. Tornou-se engenheiro. Em seu depoimento revela que “a barroca (com castanha de caju) e o

papagaio (ainda não havia o futebol em São Luís) – eram os principais [brinquedos de menino]”. (FREYRE, 2004, p. 136).

Hermínio de Holanda Trevas nasceu no interior do Estado de Pernambuco em 1893. cursou primário, e no Ginásio Pernambucano, o secundário. Tornou-se jornalista. E sobre o seu jogo predileto narra:

[...] Os meus brinquedos de infância eram os piões e papagaios; logo que chegava da escola, e com que alegria, empinava os meus camelos, arraias e índios; estes últimos subiam sem rabo, classificação que dávamos a uma grande tira de pano velho colocada na extremidade inferior do papagaio para estabelecer o equilíbrio e poder subir. (FREYRE, 2004, p. 137).

Antônia Lins Vieira de Melo nasceu em São Sebastião, Província de São Paulo, em 1879. cursou primário e aperfeiçoamento. Tornou-se doméstica. Sua narrativa expõe sobre o regime escolar ao destacar que no recreio escolar:

Brincava-se muito pouco ou mesmo nada. Não se podia fazer muito movimento, correr muito, saltar muito, nem gritar em excesso, falava-se em voz baixa e quase não se saía de um lugar para outro às carreiras sem merecer a censura da vigilância. [...] Não havia jogo de qualquer espécie, mesmo porque o tempo era muito escasso, mal começava o recreio e logo ia terminando o sinal da sirene de som fino. E por força do hábito, nem tínhamos necessidade dele, quase não sentíamos sofreguidão por que chegasse a sua hora. (FREYRE, 2004, p. 138-139).

E sobre a vivência na infância ressalta:

“Fora da escola o regime sem dúvida que era melhor. Vivia-se a correr e a saltar livremente, andando a cavalo, tomando banho nos rios, visitando os ‘moradores’ em suas casas. À noite se ouviam histórias contadas pelas negras velhas, dando cafuné, fumando os seus cachimbos, até que se adormecia sem se sentir. Antes de ir para a cama não se dispensava essa companhia amável. [...] Logo no começo da noite (e se era de luar, então se fazia uma roda enorme com os outros meninos e meninas que vinham de fora, brincava-se no terreiro da casa-grande e no terraço à direita) nós nos reuníamos em grupos para o brinquedo de manjim-manjão-carocinho-de-feijão e, quando não era isso, vinha a ciranda numa roda larga e cheia de gente pequena. Dentro de casa se

fazia o jogo de prendas. Durante o dia a brincadeira se restringia à convivência com as bonecas de pano, cera e louça”. (FREYRE, 2004, p. 139).

Nesses relatos é perceptível que o espaço temporal se refere ao paradigma tradicional, em que o disciplinamento dos corpos se fazia necessário para a aprendizagem escolar, limitando essas atividades lúdicas ao espaço do recreio, quando isso era possível. Mas, mesmo essa não sendo possível de ser vivenciada na escola, fora dela havia toda a liberdade para praticá-las.

Então, cabe aqui os seguintes questionamentos: O que aprendem as crianças quando brincam e jogam? Não seria possível relacionar essas vivências ao contexto educacional? Porque se considera que apenas tarefas escolares ensinam?

Esses questionamentos são necessários para uma reflexão acerca do que a escola tem considerado enquanto educativo. Por outro lado, os jogos e brincadeiras, trazem um conteúdo educativo adquirido das vivências do cotidiano e que são desprivilegiados pela escola, pela excessiva valorização das disciplinas escolares.

Restringir os corpos especialmente o de crianças a apenas tarefas escolares retira da escola toda a vivacidade que esse espaço poderia proporcionar. O controle dos corpos exercido no espaço escolar é justificado como normas legítimas da ação educativa.

Procedimentos e estratégias foram criados para justificar uma educação conformadora e moralizante, onde o que se levava para a avaliação escolar eram as ações moralizadoras, muito mais do que as ciências ali ensinadas e um aluno poderia ser considerado, com rendimento excelente, pelo comportamento adequado às normas da escola. (MELO, 2010, p. 135).

As disciplinas rígidas dos colégios também impunham certas restrições mesmo no espaço do recreio. Embora isso, compartilhamos com Julia (2001, p. 36-37) ao destacar que “[...] hoje, como ontem [...] existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço de disciplinamento”.

Somente no século XIX e início do século XX os jogos e brincadeiras se consolidam como práticas pedagógicas no Brasil,

propiciadas por uma nova concepção de educação advindas do novo paradigma educacional denominado de Escola Nova.

Esse novo paradigma de influência internacional coloca a criança como o centro do processo educativo e considera a natureza livre da criança, aliando a aprendizagem ao interesse da criança. Desse modo, as atividades lúdicas surgem como práticas auxiliares do ensino e tornaram-se possibilitadoras da promoção da aprendizagem de forma mais prazerosa, rompendo com a concepção de disciplinamento dos corpos.

Para Queiroz (2008, p. 90), “no início do século XX alguns professores preconizavam a valorização da infância e o tratamento da criança enquanto tal e não como miniatura de adulto, como parcela da sociedade urbanizada e em rápida absorção pela civilidade, em seu entendimento, passava a propor”.

Considerando que a educação vai rompendo com paradigmas que não se adequam mais a certos momentos históricos, a perceptiva historiográfica a qual será fundamentada a tese doutoral, também é resultado do rompimento da história tradicional, permitindo que novos objetos de estudos fossem analisados, ampliando a sua percepção e no caso específico desse estudo a educação, pelo viés das atividades lúdicas, lançando assim novos olhares para a constituição da pesquisa em educação.

## **A Prática Pedagógica dos Professores no Contexto Formativo da Escola Nova**

Discutir sobre a prática educativa docente enquanto prática pedagógica no contexto temporal da Escola Nova, se faz necessário para entender que a formação docente contribui para a construção de uma identidade formativa e se reflete na prática pedagógica.

De acordo com Nóvoa (1992), a prática docente se constrói a partir de experiências anteriores. Desde quando nos inserimos na escola, conhecemos o ambiente escolar e alguns das principais características do fazer docente, assim construímos nossas experiências sobre o que é escola, ensinar, o que é ser bom ou mal professor, experiências estas que afetam professores (as) na dimensão humana e técnica.

A prática docente é mais específica e própria dos docentes que é o ensinar e aprender, enquanto a prática pedagógica, é a concepção de educação que orienta a prática e tem como característica a reprodução ou transformação.

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. (FRANCO, 2015, p.105).

O paradigma da Escola Nova rompeu com as concepções da educação tradicional que tornavam os alunos e alunas “fazedores de tarefas ou tarefeiros” e rompendo com o modelo tradicional colocou o aluno no centro do processo educativo, cabendo não mais à passividade, mas à liberdade, o desenvolvimento de suas potencialidades.

Na nova concepção o saber fazer, não implica meramente em uma atividade técnica, mas na problematização de uma formação mais ampla, o que significa incluir atividades que naturalizassem a formação como os jogos e brincadeiras.

O movimento da escola nova investiu com força nesta direção e princípios como o da atividade, individualização e flexibilização de espaços e tempos configuraram diferentes projetos e iniciativas que nele se inspiram. O foco estava no indivíduo e suas especificidades. Esta perspectiva ainda está muito presente no imaginário dos/as professores/as, principalmente dos que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental. (CANDAUI, 2011, p. 243).

A preocupação desse movimento se dava com relação à formação dos professores primários, readaptando o currículo a novos métodos, processos de ensino e finalidades, tendo em vista a expansão da escola primária. A escola, por sua vez deveria valorizar o saber experimentado, frisando as atividades de desenvolvimento das funções intelectuais e morais, e respeitando o desenvolvimento físico e biológico próprio da infância.

A escola nesse novo modelo educativo deveria ser semelhante a um laboratório e não como um auditório. Para isso, a escola precisava utilizar a psicologia experimental para determinar os métodos e resultados a ser obtidos no campo pedagógico necessário também aos alunos.

O fazer docente forja-se nesse fazer pedagógico, buscando realizar as ações do ensino de modo que ele possa ser sempre aprimorado, como um processo permanente. O aprender a fazer parte da didática, de como o professor lança suas estratégias de ensino norteadas por suas ações para que possam ser mais bem compreendidas, favorecendo a aprendizagem.

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (FRANCO, 2015, p.608).

Na dinâmica de consciência sobre a ação, o docente organiza e gera conhecimentos que levam a produção de novos conhecimentos, passando a ter uma postura crítica das experiências do seu fazer docente. No entanto, o movimento da Escola Nova valorizando as individualidades não levou em conta as especificidades dos sujeitos para a aprendizagem e de acordo com Candau (2011, p. 250) “não é fácil [...] desconstruir a perspectiva da homogeneização tão presente e configuradora da cultura escolar”.

Para Behrens (2005, p. 47), a implantação dos pressupostos da Escola Nova ocorreu em escolas bem equipadas, por isso “houve dificuldades de implementação dessa tendência em larga escala nas instituições de ensino pela falta de equipamento, laboratórios e, principalmente, pela falta de preparo do professor para assumir a nova postura”. O posicionamento da autora pode fornecer pistas para algumas hipóteses construídas na pesquisa doutoral, como as seguintes:

As dificuldades de concretização dos ideais da Escola Nova se deram pela falta de material adequados às propostas de mudança?

Ou a incorporação dos professores as novas perspectivas? Ou os professores não receberam formação para atender ao novo ideário educacional?

Assim, é possível compreender que o desenvolvimento das inovações metodológicas de um novo ideário educacional, não perpassa somente reformas educacionais, mas pela incorporação dos professores as novas práticas pedagógicas, e é nesse caminho investigativo que pretendemos trilhar na tentativa de responder a essas perguntas e assim contribuir para a construção do conceito de prática educativa no contexto da pesquisa.

### **Tecendo um Conceito para o Objeto de Estudo**

Tecer um conceito para o objeto de estudo é uma tarefa complexa e rigorosa, pois exige do pesquisador uma análise minuciosa do objeto de estudo, quanto do contexto que envolve esse objeto. O estudo de autores que discutem sobre prática educativa foi imprescindível para descortinar essa construção, pois as suas percepções são mais “aguçadas” próprias de quem tem mais experiência.

Para a construção de um conceito é preciso ter clareza entre definição e conceito. A definição é mais superficial e possibilita várias versões, já o conceito é bem mais elaborado e específico e deve ser fiel ao contexto ao qual está inserido. O desafio de elaborar o conceito de prática educativa é porque ele precisa partir do campo de formação do pesquisador e é chave, por isso o pesquisador deve ter uma intimidade com o objeto de estudo.

É necessário ter o conhecimento dos teóricos que discutem a temática, para então ter um posicionamento epistemológico e construir um conceito no campo da História da Educação, levando em conta o recorte temporal, uma vez que se trata de uma construção histórica, e que por isso, é necessário reconstituir o pensamento educacional da época.

Partir de leituras e mapear conceitos de autores para entender os seus discursos é uma das estratégias para se chegar ao conceito de prática educativa. Desse modo, é possível se aproximar da cultura educacional formada dentro desses espaços educativos e tentar compreender as práticas desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos, ligadas ao contexto educacional.



Mas, no caminho para a construção desse conceito o historiador esbarra na dificuldade do acesso a fontes que revelam a prática educativa e a cultura escolar do passado educacional. Por outro lado, quando as fontes são disponíveis elas possibilitam criar indícios para deter o passado por chegar a uma aproximação.

É preciso entender a importância das fontes que o pesquisador utiliza para a compreensão do passado, pois assim como qualquer outro objeto de estudo, a prática educativa na perspectiva histórica é construída a partir de indícios da prática. Para Lopes e Galvão (2010, p. 65), “o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido. No limite, podemos apenas entender seus fragmentos, suas incertezas”.

Mas, dentro desse limite uma questão se faz necessária: Como os historiadores tem chegado até elas? Através dos “restos” depositados nos arquivos públicos ou particulares e das escolas e bibliotecas, além das memórias. Nesses arquivos é possível capturar vários indícios como: fichas de alunos, avaliações, livros e as marcas deixadas pelos usuários, provas de concursos, festividades e o diálogo pedagógico de personalidades da área educacional, presentes nos jornais e nas legislações. Essas são algumas fontes que se mostram ao pesquisador na exploração dos arquivos e o levam a múltiplas interpretações de um período estudado.

De acordo com Le Goff (1994, p. 545):

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Assim, como as fontes documentais (escritas) as memórias em grande parte são inacessíveis. É preciso entender que a falta de acesso as memórias se dão por duas razões, a primeira é que nem sempre é possível acessar as “pessoas fontes” por não estarem mais vivas ou lúcidas, como nos revela Bâ (2013, p. 3), “em nossos dias, devido à ruptura na transmissão tradicional, quando um desses sábios anciãos desaparece, são todos os seus conhecimentos que são devorados com ele pela noite”.

Nesse caso, é preciso ancorar-se na memória coletiva (pessoas próximas que podem contar a história de vida daquele a que se deseja conhecer), mas é preciso que o pesquisador esteja disposto a estabelecer essa rede de relações, através dos filhos, dos parentes dos amigos. A segunda é que algumas vezes as histórias são contadas, mas não são autorizadas a serem descritas, o que também impossibilita que a História seja reconstituída.

A importância do registro das recordações se faz pela construção da imagem da instituição escolar e de seus sujeitos, e a partir delas, é possível usá-las como uma fonte para buscar entender um fato, compreender uma situação, preencher lacunas e provocar interpretações que algumas vezes as fontes escritas podem não oferecer ao pesquisador.

Por isso, o historiador precisa ter os “ouvidos afinados” para ouvir e interpretar o que está sendo dito, pois muitas vezes os interlocutores não querem deixar explícito as suas convicções sobre determinados fatos históricos, além de ter outros dispositivos.

Um desses dispositivos é a persistência, é preciso estar preparado para escutar as diversas vozes, vencedoras e esquecidas, além de convencer as pessoas a ter acesso aos seus documentos pessoais, garimpando as fontes e realizando a leitura desses documentos, uma leitura lenta, paciente e que demanda esforço, para conseguir captar as marcas deixadas, pois podem indicar vestígios significativos para a construção da pesquisa.

Os documentos fontes aliados à memória são auxílios que contribuem para a construção do entendimento a respeito de experiências escolares vivenciadas no passado e para a compreensão da própria trajetória da educação.

Os mais variados documentos dos arquivos são fontes de informação para a pesquisa, que pelo cruzamento de outros dados externos a esse meio (memórias), o pesquisador tenta reconstruir fazendo as análises das informações referentes aos objetos de investigação e aos poucos vai tentando formular o conceito de prática educativa pela relação que vai estabelecendo com o contexto a que se insere, o campo e as experiências do próprio pesquisador.

As contribuições de autores que discutem sobre prática educativa também são fundamentais para a construção desse

conceito, que no campo educacional é bem amplo, pois é necessário compreender as práticas na sua temporalidade, tendo o cuidado de não “fazer prescrição”.

## **E para finalizar**

Construir as bases epistemológicas de uma pesquisa doutoral exige do pesquisador um esforço para construir o conceito da pesquisa que desenvolve. Para isso, é necessário mergulhar no objeto de estudo tentando decifrar outros aspectos que envolvem, evitando assim uma mera descrição.

A tentativa de construir o conceito do objeto de estudo jogos e brincadeiras pela abordagem historiográfica, envolve empenho para constituir as concepções sociais e educacionais, levando em consideração a temporalidade do estudo. Nesse sentido, se faz necessário ter clareza do conceito de prática educativa, para perceber que as atividades lúdicas ocorridas fora do espaço educacional também são consideradas educativas, embora muitas vezes sejam desconsideradas pela escola.

A pesquisa constituída pela Nova História Cultural e pelos Estudos de Memória, quando pela Prática Educativa, são fundamentais para situar o objeto de estudo dentro de um marco temporal que é o do paradigma educacional Escola Nova e construir um conceito específico que define o objeto, levando em conta o contexto que ele envolve.

Na perspectiva historiográfica a História da Educação tem sido reconstituída através de acervos e das memórias, o que têm possibilitado reescrever a história das práticas educativas e da trajetória daqueles que a constituem: professores, alunos, além de outros sujeitos e das relações socioculturais que tais grupos construíram ao longo do tempo.

## **Referências**

BÂ, Amadou Hampaté. **A educação tradicional na África**. Disponível em: <[http://casadasafrica.org.br/banco\\_de\\_textos/01&id\\_texto=6.>](http://casadasafrica.org.br/banco_de_textos/01&id_texto=6.>). Acesso em: 28/05/2016.

BANDEIRA; Hilda Maria Martins. IBIAPINA; Ivana Maria Lopes de Melo. **Prática educativa:** entre o essencialismo e a práxis. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 13. Ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso.** 6.ed. São Paulo: Global, 2004.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** Rio de Janeiro, n. 1, p. 9-43, jan/jun. 2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **História e Memória.** 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território plural:** a pesquisa em história da educação – 1. Ed. – São Paulo: Ática, 2010.

MELO, Salânia Maria Barbosa. **A construção da memória cívica:** as festas escolares de civilidade no Piauí (1930-1945). Teresina: EDUFPI, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Educação no Piauí**. Maranhão: Ética, 2008.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera, Porto Alegre: AMGH, 2010.

# O GÊNERO NA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO INICIAL DE JOVENS MULHERES DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI

*Maria Dolores dos Santos Vieira  
Shara Jane Holanda Costa Adad*

## **Borboletas**

Borboletas me convidaram a elas.  
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu  
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens  
e das coisas.  
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta  
- Seria, com certeza, um mundo livre aos poemas.  
Daquele ponto de vista:  
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do  
que os homens.  
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do  
que pelos homens.  
Vi que as águas têm mais qualidades para a paz do que  
os homens.  
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que  
os cientistas.  
Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do  
ponto de vista de uma borboleta.  
Ali até o meu fascínio era azul.

(Manoel de Barros)

Este texto é parte do meu estudo doutoral, em fase de conclusão, que tem por objetivo analisar o pensamento do grupo-pesquisador Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser por meio da produção de *confetos* (conceitos+afetos) sobre o gênero considerando a relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). A pesquisa que deu origem a este trabalho foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPI, de acordo com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.65629017.0.0000.5214. Trata-se de pesquisa qualitativa com abordagem Sociopoética. Nesse sentido, não é um pesquisar restrito a recolha de dados, mas que prima pela exigência teórica, com abertura para a criação e a arte (ADAD, 2014; GAUTHIER, 1998, 2003, 2012; PETIT, 2014) dentre outras/os. A metodologia se deu em forma de *pescurso* (pesquisa+curso), pesquisa e formação simultâneas com nove jovens discentes mulheres do curso de Pedagogia provenientes de turnos e períodos diversos da UFPI, com idade entre 18 e 29 anos.

Escolhi realizar o *pescurso*, motivada pelo contexto que vivi na UFPI, no início de 2016, em meio a cenário de debates sobre Ideologia de Gênero e sobre o Projeto de Lei 20/2016 que tramitava na Câmara de Teresina. Aliado a isso, participei de aulas públicas na Universidade, em conturbado contexto que evidenciou paradoxos, desconhecimentos sobre essa questão, silenciada na formação inicial de pedagogas e de pedagogos e que me mobilizou pensar para além desses eventos que denunciavam a necessidade de discutir, aprender mais sobre o gênero e como eu poderia contribuir com esse debate. O que eu poderia fazer, como professora do curso de Pedagogia da UFPI e aluna da pós-graduação? Que potência poderia ser gerada a partir do não saber-poder?

Assim, encampeei a ideia de realizar uma formação com alunas/os do curso de Pedagogia. Ocorre que eu estava iniciando a pesquisa doutoral, então, pensei em propor essa formação em conexão com a minha pesquisa. Mas como era possível fazer isso? Que tipo de formação daria conta desse desejo-necessidade? Como a formação propiciaria a produção de relatos orais que me ajudassem a problematizar as questões que geraram a pesquisa? Com todas essas

incertezas e esses anseios permeando o meu corpo, conversei com a minha orientadora que acolheu, não só a proposta, mas sugeriu leituras de pesquisas sociopoéticas que utilizaram o formato do *pescurso*. Assim, teve início a ação de formular o curso de modo que atendesse, ao mesmo tempo, à pesquisa e ao curso de extensão, por isso, o nome: *pescurso*.

Inscreveram-se para fazer o curso, 67 discentes de Pedagogia, com idades que variam de 18 a 47 anos. Porém, em decorrência dos critérios acordados no ato da inscrição, apenas 11 permaneceram para a participação no *pescurso*; e para outra formação, paralela, um curso como atividade apenas de extensão, que eu me comprometi em fazer dada a grande demanda de pessoas interessadas nessa formação, além de ser outra forma de contribuir com mais um espaço formativo em gênero para discentes de Pedagogia.

Do montante de 20 pessoas selecionadas e já alocadas, parte no *pescurso* e parte no curso de extensão, duas desistiram antes da primeira atividade, restando sete neste. Quando realizei a Oficina de Negociação no *pescurso*, e seguindo os princípios sociopoéticos, o número se manteve inalterado, mas ao realizar a Oficina de Produção de dados, uma copesquisadora e o único copesquisador do grupo-pesquisador faltaram e passaram para o curso de extensão. Desse modo, o Grupo-pesquisador Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser ficou formado por nove jovens discentes mulheres do curso de Pedagogia, e o Curso de Extensão por nove pessoas de idades variadas, inclusas as que migraram do *pescurso*. Para acomodar e atender aos interesses, também, das pessoas inscritas e selecionadas, formei dois grupos, sendo sobre este que faz o *pescurso*, o meu interesse de pesquisa.

Quando propus o *pescurso*, eu não imaginei que número tão significativo de pessoas fosse se interessar e se inscrever, não considerei que pessoas de idades tão diferentes se manifestassem com tanta insistência para participar dessa formação, então, diante desse impasse, tive que adequar critérios que me auxiliassem na seleção das pessoas para participarem do *pescurso* e que considerassem os princípios da Sociopoética. Foi quando, revendo os critérios que exigiam: disponibilidade de tempo para fazer o *pescurso*, nos dias e nos horários propostos no ato da inscrição e ser discente do curso de Pedagogia, resolvi acrescentar o recorte etário de 18 a 29 anos,



que é utilizado pelo Plano Nacional de Políticas Públicas para as Juventudes, e este foi o divisor de águas, que norteou a formação dos dois grupos. Fiz isso após conversa com minha orientadora, assim, surgiu a ideia de eu manter dois grupos com a formação em gênero, mas só os partícipes do *percurso* formaram o grupo-pesquisador da pesquisa doutoral.

A formação desses grupos se deu de modo negociado e dialógico, mas com resistência, pois ambos os coletivos participaram do processo de negociação, criaram, inclusive, o personagem conceitual Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser e construíram afetos. Com esse entendimento, pretendo, ao final do *percurso* e do curso que se aproxima reunir os dois grupos para avaliação, certificação e confraternização pela caminhada formativa.

Este momento introdutório intenciona situar a pesquisa e o caminho que tomei para chegar ao território, ao grupo-pesquisador Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser e ao tema-gerador “Gênero na relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia da UFPI, assim como pretende ser anúncio das etapas que virão depois e sobre as quais tratarei conforme este arranjo textual: inicialmente, descrevo o processo vivido para tornar-me pesquisadora de gênero, entre discursos e normalizações; em seguida, descrevo de forma breve o método Sociopoético; na sequência, apresento a produção coletiva do conhecimento do Grupo-pesquisador Maria-José-Pode-Ser-o-Que-o-Quiser acerca do gênero na relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia da UFPI.

## **A pesquisadora Borboleta e as suas implicações**

O que eu<sup>1</sup> era antes de ser pesquisadora Borboleta? Para responder a essa pergunta, eu precisei me fazer outras tantas perguntas, muitas sem resposta até hoje. As primeiras que me vêm à cabeça, em fluxo, são essas que me questionam sobre os espaços e os tempos, mas de quais espaços-tempos eu desejo falar? Falo de

---

<sup>1</sup> Em alguns momentos deste texto, redijo na primeira pessoa do singular, particularmente quando trato de minhas implicações para realização desta pesquisa.

vários espaços e de vários tempos: do meu espaço de nascimento, do meu espaço de educamento e do meu espaço de constituição da pesquisadora. Falo do tempo da criança, da adolescente, da jovem e da mulher adulta. Começo pelo espaço do nascimento que era e continua sendo a família-casulo<sup>2</sup>.

Nesse espaço, fui ovo do patriarcado<sup>3</sup>, hibernei durante muito tempo, período que aproveitei para comer a minha casca dura, calcificada por normas e por modelos impostos para eu seguir. Comer a crosta protetora tornou-me vulnerável, acessível, causou-me medo, como seria estar à mostra? Agora, o mundo me observava nua, eu era a nudez de mim mesma, eu debutava vestindo o traje do que eu era: desabrochamento da consciência de si, do desejo de viver em outras peles que não fosse aquela da submissão ao poder masculino. Sobre isso, Alves (1983, p. 58) afirma:

A reprodução da supremacia masculina se fez através dos séculos pela ordenação sexual hierarquizada da sociedade. Reconhecer a permanência desta hierarquização sexual não significa esquecer as diferenças históricas determinadas por cada modo de produção e formação social. O desafio enfrentado pela teoria feminista é justamente o de definir a especificidade da condição da mulher em cada momento histórico e, ao mesmo tempo, trazer ao presente o fio condutor da relação de poder entre os sexos.

Começava um novo ciclo, tornava-me lagarta e, nesse novo corpo, nessa outra pele, tive dificuldades para ser lagarta igual àquelas que me eram próximas, por exemplo, precisei agir para o desmanchamento do mundo-lagarta, para criar outros mundos, não suportei continuar me alimentando das mesmas folhas do absoluto, das identidades sociais produzidas pelos papéis sexuais binários, busquei micropolíticas para o enfrentamento do institucionalizado e normatizado (ROLNIK, 1994).

Na condição de crisálida fui “protegida” pelo casulo, tempo/

---

<sup>2</sup> Neste texto, casulo tem sentido positivo, é tempo e espaço que gera metamorfoses contínuas, trocas de pele do corpo que concebe as asas que a borboleta necessita para voar com o mundo de outros modos.

<sup>3</sup> Patriarcado diz-se do modelo de autoridade paterna baseada na supremacia masculina.

espaço gerador de metamorfoses que conceberam a troca de peles e a formação das minhas asas de borboleta. Cuidei da camuflagem, temia os predadores, o que eu não compreendia é que o diabo está em toda a parte, ele era o casulo e a camuflagem, parafraseando Luce Giard, na apresentação do livro “A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer”, de Michel de Certeau (2014). Entretanto, foi como lagarta, não como qualquer uma, mas como lagarta-cinza, que vivi experiências, construí saberes, potencializei poderes e inventei lugares diferentes para o gênero onde eu podia circular e deslizar, entrar e sair e realizar outras vontades antes impossibilitadas por eu ser menina-lagarta.

Eu nunca havia me perguntado antes por que eu me transformei em uma menina lagarta-cinza. Ou qual a diferença entre uma menina-lagarta e uma menina lagarta-cinza? Por que de cor cinza? Ou como é ser menina lagarta-cinza? Eu só sei que, a partir de certo tempo, eu passei a me sentir dessa cor, não de outras cores. Eu comecei a sentir que ser de cor cinza não era ruim e não me incomodava em não ter uma cor definida, em ser misturada com outras cores. Elas estavam em mim e isso me permitia vazar colorida. Assim, eu transitava por outras dimensões que os outros sentidos me enxergavam. Se eu, antes, era branca ou preta, o antagonismo e o binarismo estavam agora desterritorializados no disfarce cinza. Foi quando eu vi que a menina lagarta-cinza podia inventar outros sentidos e outras cores. Na pele de crisálida, experimentei a imobilidade movente dos papéis reservados ao gênero feminino na educação, na família, em minha casa. Como bem o esclarece Oliveira (2007, p. 70):

[...] o espaço da casa, tradicionalmente configurado por uma família patriarcal, é onde se perpetuam também as relações de subordinação e poder, através da reprodução de papéis de gênero fundamentada numa educação sexista, onde as meninas normalmente seguem o modelo da mãe e os meninos o modelo do pai.

Essa pele tinha poros abertos e com eles eu consegui respirar outros ares até me fender à estudiosa do gênero, permitindo que a mulher borboleta-muitas-cores emergisse. Reconheço que as minhas asas ainda são pequenas e enrugadas, porém, sinto que elas começam

a se abrir, estão em processo de estiramento e de fortalecimento para os voos que desejo empreender na pesquisa e na vida.

Nasci na década de 1960, sob o regime militar, época em que o debate acerca das identidades de gênero e das práticas sexuais e de gênero se tornava ainda mais intenso, principalmente por intermédio do movimento feminista, dos movimentos de gays e de lésbicas, além de receberem apoio de outros grupos de pessoas que também se sentiam ameaçados por essas manifestações. Novas identidades sexuais se evidenciaram, provocando um processo de afirmação e de diferenciação social do qual foram provenientes novas divisões sociais e o surgimento das políticas de identidades (LOURO, 2001).

À época, a ordem política e social era centrada no poder eminentemente masculino, era preciso resistir. Então, alguns dos meus casulos foram trincados para gerar metamorfoses alternativas e por essas trincas entraram, furtivamente, raios de sol que alteraram as cartografias sociais, culturais e políticas, foram linhas de fuga em que a reinvenção e a transgressão tinham que imperar sobre as relações de poder. Só assim a diferença existia e podia encampar a sua luta pela liberdade. Nesse contexto, a crisálida foi se tornando borboleta-muitas-cores.

Para mim, alguns casulos foram temporários, outros, ainda, permanecem, porque não estou pronta, nunca estarei, porque meu corpo é, também, meu casulo tempo/espço gerador de metamorfoses. Os casulos também têm vontades e desvontades. Os casulos têm o seu próprio tempo e o seu espaço. Isso me faz pensar que ocorra com o tempo do casulo isso que Ricoeur, (1994, p. 85) declara “[...] o tempo torna-se humano na medida em que é articulado de um modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”. A experiência de um tempo que me atravessa, me afeta, me faz pensar sobre o vivido, os seus sentidos e significados no meu corpo de mulher (LAROSSA, 2002).

Quantas peles-roupa a mulher borboleta-muitas-cores teve que vestir e quantas ela abandonou nos casulos em que se abrigou em todo o tempo vivido? Quantas novas precisará ainda vestir? Que formas tem hoje esse corpo-borboleta? Como esquecer os caminhos que durante muito tempo foram os meus percursos? Fazer a travessia

das mulheres que fui para as que eu sou, de forma mais particular, a professora e a pesquisadora borboleta, é fazer a travessia de mim mesma. É sair do tronco da árvore onde estava o casulo com a crisálida em imobilidade movente, mesmo que pensasse que estava guardada em si e que desconhecesse as suas possibilidades de tornar-se borboleta. Esse deslocamento não tem sido fácil e tem exigido a minha reinvenção. Mas como tem sido me reinventar? Como ultrapassar as minhas próprias extremidades?

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. (ROSA, 2006, p. 20).

Compreendi que precisava furar o esquema da polarização e da linearidade, necessitava desorganizar o poder que “aparentemente” incidia sobre mim. Digo aparentemente, porque comecei a perceber que eu não estava na relação familiar e nem na escolar, as mais fortes relações de poder para mim, apenas como a espectadora e a receptora passiva desse poder. Eu também o exercia e desterritorializava quem dele se apropriava para controlar o meu corpo. O poder tornava-se um dispositivo que alterava a minha pele, estava em mim, pulsante, deslizante, assim ele circulava e com ele eu resistia (FOUCAULT, 1993).

A educação sempre me pareceu um casulo grande que gera outros casulos e que mantêm em seu interior lagartas e crisálidas alimentadas para viverem, mas discordo que as alimentem para que permaneçam assim. Se a educação reproduz modelos de lagartas e de crisálidas, penso que há outras possibilidades além de ser dessa ou daquela forma. O que se quer ser, para além desses estereótipos, depende de cada uma e do modo como a educação-casulo está em si e o que você faz dela. Romper com esse pensamento fundamentalista evidencia a necessidade de a mulher adotar a posição social objetiva, que é saber o que fazer com a mulher que ela é na sociedade. Isso implica dizer que deve enfrentar contextos de desigualdades e de discriminação. Exige uma posição que não seja sustentada apenas pelas subjetividades de sua identidade de gênero (CHARLOT, 2009).

Nesse ponto, identificar-me, saber quem eu sou e como será o meu caminhar, auxilia no encontro do caminho. Difícil conseguir fazer isso, uma vez que em todas as peles e nas formas de vida da borboleta, ela tem muitas “tiras interiores”, como diz Augusto Boal (1996), que impedem movimentos e atravessamentos dessas tiras e negam-na usufruir de suas energias vitais no sentido de ultrapassar as fronteiras do medo, de furar as bolhas da submissão.

Essas “tiras interiores” são amarras, prisões, outros tipos de casulos que enlatam obstáculos, ditos, interditos e não ditos sobre ser menina e ser mulher, ser menino e ser homem e que são alimentados por experiências, saberes, poderes e lugares produzidos hermeticamente, que impedem outros olhares e agires humanos. Em meu corpo, a lagarta e a crisálida dificultavam o deslizar da borboleta que eu trago em mim, entretanto, os casulos também são a força motriz para eu sair desse lugar, para eu trocar de pele.

Eu tinha dificuldade de deslizar nas superfícies lisas, ao tempo em que elas me fascinavam, eram campo de forças, fissuras para eu escorregar para outras superfícies ásperas, disformes, quentes, frias, múltiplas, diversas e até não superfícies, mas espaços íngremes e plurais. Mas eu não sabia para onde voar, então, não sabia onde desejava chegar. O diálogo a seguir, do livro “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carrol, reforça esse sentimento da borboleta perdida.

Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?  
Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.  
Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.  
Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato  
(2002, p. 59)

Vejo que a mulher borboleta-muitas-cores consegue avistar aonde quer chegar e começa a inventar o caminho. Invenção que é abertura para o devir mulher borboleta-muitas-cores, aquela que cria problemas, mais que os resolve (DELEUZE; GUATARI, 1992).

Realizei muitos movimentos até me reconhecer borboleta, às vezes, ainda duvido que o seja. Também há dias em que minhas asas não se abrem para voos ou pousos em jardins, não apenas porque eu prefira mesmo voar os bosques aos jardins, por duas razões

muito simples: nos bosques não há jardineiras/os, as árvores não são podadas, elas crescem livremente e os pássaros disseminam as sementes de seus frutos. A outra razão diz respeito à prática de purificação que extermina o mato dos jardins. Como posso aprender e apreender a prática da purificação, eu que também sou mato? (LATOURE, 1991).

### **Pesquisa em mutações sociopoéticas: o que é e como se faz?**

A Sociopoética foi criada pelo filósofo e pedagogo Jacques Gauthier, a partir das experiências que viveu, particularmente, no movimento sindical dos Kanak, povo indígena da Kanaky ou Nova-Caledônia, no Pacífico, que lutou pela independência contra o colonialismo francês, depois instituiu escolas próprias com pedagogias nas quais a criança é ativa, responsável e integra os saberes ancestrais com os conhecimentos científicos, na busca do ecodesenvolvimento sustentável. Assim, a Sociopoética é um método que também cria e inova o fazer pesquisa possibilitando a construção de outros modos de ser pesquisador/a e de relacionar-se com as pessoas envolvidas na investigação (PETIT, 2014).

Dessa maneira, apropriamo-nos do pensamento freireano e de sua Pedagogia do Oprimido para nos movermos como grupo pulsante (pois a pesquisadora propositora faz parte do grupo) que produz dados e não apenas os coleta na quietude da vida. É de Paulo Freire (1987, p. 49) que obtemos o sentido deste pesquisar que exercita o diálogo e que se movimenta na troca de saberes entre intelectuais e populares:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir ao conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

Nessa acepção, pesquisar entre as jovens mulheres desse grupo foi permitir vir à tona as dúvidas, os problemas, os conceitos e as

problematizações das copesquisadoras e experimentar, por meio das oficinas, a potência de ser diversas e misturadas sem, no entanto, perder de vista a própria identidade, mas se deixar atravessar pelas multiplicidades das outras. É que a Sociopoética oportuniza pesquisar no imprevisível. E é com tal imprevisibilidade que

[...] quando há apenas meios e entremeios, quando as palavras e as coisas abrem-se ao meio sem nunca coincidirem, é para liberar forças que vêm do lado de fora e que só existem em estado de agitação, de mistura e de recombinação, de mutação. Na verdade, trata-se de lances de dados, porque pensar é emitir um lance de dados. (DELEUZE, 2005, p. 94).

Nesse tipo de pesquisa, não há garantias de acertos. Não sabemos o alvo, mas geramos possibilidades do pensar. O que interessa à nossa pesquisa é o abismo, as profundezas do além da homogeneidade das coisas. Transformamo-nos, também, em mutantes, para perscrutarmos o pensamento do grupo-pesquisador, para nos aventurarmos pelos seus labirínticos conceitos desvelados na produção de seus confetos no entremeio de muitos lugares, saberes e experiências em que as diferenças multiplicam os sentidos do pensamento.

A investigação sociopoética ocorre no e com o corpo inteiro, no momento em que é produzido o conhecimento pelo próprio corpo. Não tivemos dúvidas e embarcamos neste barco-mar do pesquisar de outro modo. Adad (2005, p. 219) também considera que a Sociopoética sugere reviver o corpo e com ele os sentidos da carne, das emoções que circulam nas veias. A pesquisa se faz na reinvenção dos corpos: “Enfim, enfatizar que outras partes do corpo pensam não significa dizer que a razão não serve para nada mais, ou sugerir que se vai deixar a razão de lado, mas trata-se de acrescentar elementos do corpo a essa razão que não consegue dar conta de tudo em todos os momentos”.

É preciso mencionar, ainda, que mais importante do que pesquisar em grupo, foi operar tal ação entre as jovens mulheres discentes do grupo-pesquisador, compartilhando com elas a autoria do trabalho, além de manter aceso o desejo do encontro entre pessoas diferentes entre si e diferentes da pesquisadora propositora.



Nas palavras de Adad (2014, p. 46), “[...] é multiplicar os lados da visão, da audição, do tato, do paladar e da razão”.

Pesquisar com as culturas de resistências as práticas culturais vigentes na sociedade. Dito de outra forma, poder explorar outros modos de interpretar o mundo que são, ao mesmo tempo, resistências aos processos institucionalizados, normatizados, muitas vezes impostos pelo Estado e pela sociedade sendo representados por grupos de marginalizados (prostitutas, travestis, homossexuais, negros, pobres e neste caso, por jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia). Em síntese, coletivos que fogem aos modelos instituídos de educar e viver na sociedade e que se inventam e reinventam na contemporaneidade, particularmente na formação.

Adad (2014, p. 46) reforça que “[...] esse princípio diz respeito ao desejo de conhecer e de encontrar o que foi silenciado, aqueles saberes de raízes que dormem na terra do povo e, às vezes, brotam ou explodem em rebentos novos que emanam cheiros, gostos, sons, tons heterogêneos”. Sendo assim, com este princípio, acrescentamos mais um desejo: o de saber como as copesquisadoras, jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia manifestam categorias e conceitos próprios do gênero na formação inicial da referida graduação.

Este fazer pesquisa considerou outro ponto da Sociopoética, a utilização de técnicas artísticas que requereu o embrenhamento pela arte. Tivemos que abandonar as impossibilidades e investirmos na inventividade e na dimensão sensível (ou estética). Para nós, esse momento foi de aprendizagens do sentir, ver, tocar, comer, escutar de outras maneiras e com outras partes do corpo. Mas também foi tempo para externalizar o nosso inconsciente. Mostramos e emergimos pela arte. Dançamos, desenhamos, esculpimos, poemamos, costuramos, bordamos, fizemos artesanaria da vida. Na expressão de Adad (2014, p. 54),

Mediante os dispositivos sociopoéticos, criados com o uso da arte perpassado de razão, intuição, emoção e sensação, o grupo-pesquisador experimenta os dispositivos e cria confetos. Mas o que é um dispositivo sociopoético? Dispositivo é tudo aquilo que está no centro da própria possibilidade de analisar, de criticar e de autocriticar.

Utilizar técnicas artísticas desenvolvidas em oficinas de produção de dados pelo grupo-pesquisador, centro vivo do método da Sociopoética, principalmente entre jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia, permitiu a mistura dos seus desejos, buscando sentidos em cheiros, gostos, imagens, sons e texturas, numa fusão que potencializou a produção dos dados e promoveu a fuga da armadura que guardava o humano, desorganizando, desconstruindo, estranhando o que era instituído, normal, fragmentando o hegemônico, o homogêneo, abrindo espaços para as diferenças e desestabilizando os consensos, sem perder a qualidade científica, condições indispensáveis para uma pesquisa sociopoética.

O último princípio, mas nem por isso, menor que os demais, consiste na importância da responsabilidade ética, noética e espiritual do grupo-pesquisador durante a pesquisa. Trata-se de uma orientação que comporta as quatro dimensões que vieram antes, quais sejam: pesquisar entre/com pessoas de um grupo; conhecer com o corpo inteiro; com as culturas de resistências conectadas com o grupo-pesquisador; e sem prescindir da utilização das técnicas artísticas na pesquisa e no ensino.

A pesquisa Sociopoética inicia com a negociação para a formação de um grupo-pesquisador, no qual pesquisadoras/es oficiais se tornam facilitadoras/es e o público-alvo se torna copesquisador/a de um tema-gerador. Nela, os dados não são coletados, mas, sim, produzidos durante a realização das oficinas que começam com relaxamentos e/ou exercícios que levam copesquisadoras/es a vivenciar experimentações que potencializam o pensamento do grupo-pesquisador para fazer associações com o tema-gerador.

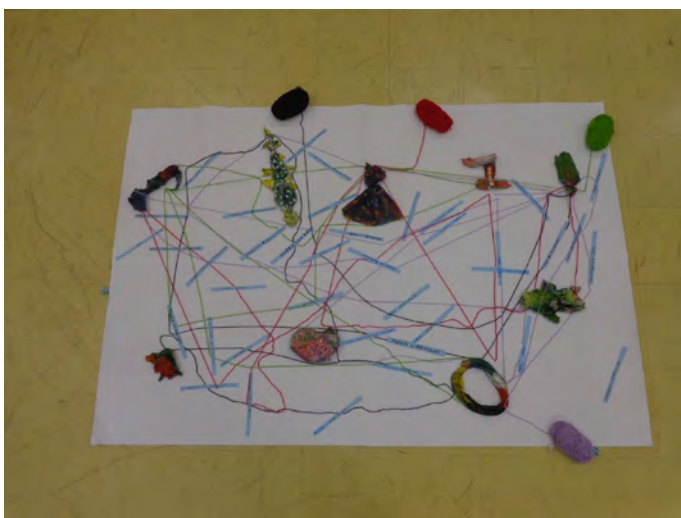
Por tudo isso, a Sociopoética é uma prática filosófica, pois evidencia problemas que incitam os grupos sociais; propicia a criação de novos problemas e/ou de novas formas de problematização da vida favorecendo a criação de conceitos (neologismo formado pela junção de conceitos+afetos), produzidos no afeto, na razão, na sensualidade, na intuição, na gestualidade e na imaginação do grupo-pesquisador, oportunizando a criação de conceitos descolonizados, que se conectam com os conceitos dos filósofos profissionais.

## O gênero na relação com a formação inicial: que lugar ele ocupa?

Utilizamos a técnica Mapa Vivo para o grupo-pesquisador produzir os trajetos do gênero. Assim, sentado ao redor do mapa, o grupo-pesquisador espontaneamente falou das relações que fizeram entre lugares, poderes, saberes e obstáculos do gênero na relação com a sua formação inicial. Neste texto, por ser um recorte da tese, estão apenas os lugares do gênero que o grupo cartografou no Mapa Vivo.

Escolhemos apresentar a linha de pensamento “os lugares do gênero na relação com a formação inicial” por compreendermos que, ao falar desse lugar do gênero, o grupo-pesquisador traz experiências, saberes, obstáculos e poderes que atravessam esses lugares e quem os ocupa.

**Figura 1** – Mapa Vivo do Gênero



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora.

O lugar do gênero na formação inicial é o lugar-canto de onde eu não consigo sair, porque ele é um lugar que precisa de mim, é um lugar escuro, mas, ao mesmo tempo, de descobertas. Nele há pessoas, falas, risos, lágrimas e abraços. É o lugar-pedra, cheio de fendas, muitas delas afiadas, escorregadias. É o lugar-campo-de-flores onde eu não estou sozinha e passo por etapas e momentos que me afetam. O lugar-campo-de-flores é grande com flores

diversas e cada uma com sua beleza diferente da outra. Apesar de ter épocas de tempestades onde as pessoas passam por cima, elas continuam sendo elas e florindo. É o lugar-escavador caracterizado por rachaduras, que eu caçador de mim escavo a cada dia, percebendo que este lugar é fonte de outros lugares e caminhos. É o lugar-morro-alto, local de vários obstáculos que dificultam a subida, além de ser cheio de buracos ao longo dele. Este lugar desperta a minha curiosidade de chegar até a flor, de conhecer, de obter mais informações do alto do morro. É o lugar água-poço, um lugar fundo, cheio de lama e apertado que causa medo, tristeza, confusão. Neste lugar eu me sinto perdida, sem forças e desanimada. É o lugar-conflito, nele passo por dificuldades, é um caminho pedregoso, com abismos dos dois lados e um caminho estreito para percorrer. O lugar do gênero na formação inicial do Curso de Pedagogia é o lugar-estrada, nele encontro obstáculos, desvios, armadilhas, subidas e descidas, curvas, retas e encruzilhadas.

Com esses lugares explicitados, inferimos que o grupo-pesquisador Maria-José-Pode-Ser-o-Que-o-Quiser pensa os lugares do gênero na formação inicial do curso de Pedagogia como lugares de exclusão, de invisibilidade, de obstáculos, de distanciamento e de problemas. São lugares construídos histórico e culturalmente para as desigualdades, entre elas, as de gênero. São lugares do apagamento de tudo que é considerado menor: de mulheres e de mulheres negras, professoras, pedagogas, pobres, lésbicas, trans, periféricas.

Podemos perceber, com essa fala do grupo-pesquisador que, mesmo depois de 50 anos da revolução sexual e do movimento feminista, a equidade de gênero ainda não se efetiva em pleno século XXI. É claro que já desponta crescente aumento da inserção de mulheres nos diversos setores do mercado de trabalho e no mundo político, mas discursos e estereótipos sobre as feminilidades continuam sendo reproduzidos para a manutenção e a cristalização das desigualdades de gênero (LOURO, 2014).

Entre esses lugares, é importante compreender, também, as projeções que o grupo-pesquisador faz quando potencializa o que as jovens discentes do curso de Pedagogia podem fazer para, além disso. Ultrapassa as fronteiras ao fazer descobertas no escuro desse lugar, quando segue em frente, mesmo entre pedras e fendas afiadas e escorregadias, sem a preocupação do tempo que leva para chegar

aos outros lugares que escavou, mas confiante na chegada. É muito potente ser campo de flores que floresce depois de ser pisado, assim como o é desterritorializar o lugar morro alto para ver melhor o topo e se aproximar, quem sabe sentir o perfume da tão sonhada flor da liberdade de ser mulher de muitos modos.

Desse ponto de vista, acrescentamos que a formação precisa, também, criar condições para que essas jovens possam conhecer e conhecer-se, utilizando dispositivos que alimentem o desejo de inventar outros jeitos de si e do mundo (KASTRUP, 2012). Essa invenção trabalha sob a ótica do deslocamento e, ao fazer-se atravessamento, cria a imprevisibilidade que diversifica os modos de ensinar e de aprender na contemporaneidade.

Sentimos falta dessa invenção na escola e na universidade. Os percursos de formação e as experiências docentes auxiliam a compreensão de que os cursos de formação das universidades e a escola estão repletos de teorias e limitados de vida, de docência encarnada. Às vezes, não é possível o entendimento do que ensinar e por que ensinar. Sem isso, não é possível alcançar as discentes, nem construir, juntamente com elas, saberes, lugares e experiências capazes de transformar as desigualdades impostas (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Atribuímos essa falta de invenção na escola à formação inicial e continuada de professoras/es, que impede a potencialização de saberes, de experiências e de lugares na perspectiva do gênero, da raça e de outros marcadores sociais, principalmente desses que desfazem o pensamento sobre as convenções culturais e cheias de representações e de formas de apresentar, nomear e identificar as pessoas, ou grupos humanos. Essas representações que se faz de outrem, faz-se, também, sobre si. A forma como professoras/es veem as/os discentes do curso de Pedagogia, e essas/es a elas e eles, pode gerar distanciamentos entre docentes e discentes, além de naturalizar a norma que dispõe sobre duas linhas cartesianas, uma da inferioridade e outra da superioridade utilizando para essa classificação, também, o gênero.

Advogamos que a discussão da formação na perspectiva de gênero no curso de Pedagogia é um passo muito importante para a construção de táticas de resistências e de micro e macropolíticas que sugerem, inclusive, mudanças no currículo do Curso, que podem

começar pela obrigatoriedade do componente curricular Gênero e Educação.

### **Borboleteando as considerações finais**

Neste texto, apresentamos a linha do pensamento do grupo pesquisador Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser que trouxe os “lugares do gênero na formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia da UFPI”. Mas do que responder ao disparador que lugares o gênero ocupa na formação inicial de jovens mulheres discentes deste Curso, esta pesquisa nos provoca a pensar sobre por que os lugares ainda são estes? Como eles têm sido mantidos ao longo do tempo na educação, na sociedade, na vida? O que a formação tem a dizer sobre isso? Que formação pode responder a essas questões?

Compreendemos, a partir desse pensamento, que os lugares do gênero na formação inicial são diversos e, muitas vezes, difíceis de serem ocupados, pois são lugares de exclusão, de escuridão, de lágrimas, de tempestades, mas, entre esses desafios, o grupo-pesquisador Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser caminha, segue sem preocupação com o tempo de chegar, valorizando o caminhar. Mais do que pensar naquilo que não é possível, que não pode ser, é perceber que ele potencializa esses lugares escavando rachaduras para a invenção de novos e diferentes lugares do gênero na formação.

Assim, o lugar-morro-alto é cheio de pedras e de fendas que cortam e fazem escorregar, elas se tornam fratura e fricção que possibilitam outras experimentações, levando o grupo-pesquisador a caminhar de outros modos. Habitar o lugar da formação de modos diferentes. Já no lugar-campo-de-flores há pessoas que pisam nas flores, mas elas não se abatem, seguem florindo. Quem são as flores pisadas da formação? Por que são pisadas? Como elas escapam do pisoteio da normalização? Do instituído?

O que significa o lugar-canto na formação inicial? Como não pensar no que é o canto, um local retirado, aquele que foi colocado de lado, à margem. Não tem sido assim com as discussões de gênero, de raça e de etnia na academia? Não são esses temas que se propõe transversalizar, mas se inviabiliza nos projetos dos Cursos, nas ementas das disciplinas, nas práticas educativas?

Em vez disso, precisamos pensar e contribuir para a formação que seja lugar de abertura e de comprometimento com as questões humanas, particularmente aquelas que assegurem espaços para o acolhimento e o respeito às diferenças de toda a natureza. Formar, nessa perspectiva, implica uma espécie de pedagogia antropofágica para devorar tudo que é alienante, que é mordação, que conta uma história única sobre papéis sociais e culturais de masculinos e de femininos perdurando preconceitos e desigualdades entre as pessoas.

Diante do exposto, podemos concluir que o objetivo de analisar o pensamento do grupo-pesquisador Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser por meio da produção de confetos sobre “os lugares do gênero na formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia da UFPI” foi alcançado e que os lugares potencializados nesta pesquisa precisam ultrapassar as fronteiras de tudo o que for limite, negação, normalização, exclusão e que estejam acima de todo silêncio da formação.

## Referências

ADAD, S. J. H. C. A Sociopoética e os cinco princípios. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa *et al.* **Tudo que não inventamos é falso:** dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014.

\_\_\_\_\_. Pesquisar como o corpo todo: multiplicidades em fusão. IN: SANTOS, Iraci dos. *et al.* **Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais:** abordagem sociopoética. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

ALVES, B. M. Feminismo e Marxismo. In: FIGUEIREDO, Eurico de Lima *et al.* (Org.). **Por que Marx?** Rio de Janeiro: Educação Graal, 1983.

BOAL, A. **O arco-íris do desejo:** o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

CARROL, L. **As aventuras de Alice no país das maravilhas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, v. 10, 2009.

DELEUZE, G.; GUATARI, F. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Munôz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. Trad. Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. Ed. Rio de Janeiro. Graal, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, J. et al. **Pesquisa em enfermagem** – novas metodologias aplicadas. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1998.

\_\_\_\_\_. **Notícias do rodapé do nascimento da sociopoética**. Mimeografado, 2003.

\_\_\_\_\_. **O oco do vento**: Metodologia de pesquisa sociopoéticas e estudos transculturais. Curitiba, PR: CRV, 2012.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. [online]**, Rio de Janeiro, v.1, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução Carlos Irineu da Costa. RJ: ed. 34. 1991.



LINS, B. A.; MACHADO, B.F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais**: A questão de gênero na escola. 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da Sexualidade. LOURO, Guacira Lopes *et al.* **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: autentica, 2001.

OLIVEIRA, M. L. L. de. **Transformações das desigualdades de gênero?** Narrativas da vida cotidiano e empoderamento de mulheres de Assentamentos do Cariri Paraibano. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PETIT, S. H. Sociopoética: Potencializando a Dimensão Poiética da Pesquisa. In: ADAD, J. H. C. et al. (Org.). **Tudo o que não inventamos é falso**: dispositivos Artísticos para pesquisar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUCERE, 2014. p. 20-39.

ROLNIK, S. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINIK, M. J. P. (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSA, J. G. **Grande Sertão Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar. 1994.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Campinas, SP: Papirus, 1994.

# FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

*Lourdes Angélica Pacheco Cermeño  
Luis Carlos Sales*

**E**ste trabajo es importante porque nació de la preocupación de conocer como ocurre el proceso de inclusión social de los estudiantes extranjeros africanos en la UFPI y la experiencia de ellos, conociendo más profundamente, así, la experiencia del profesor en la vida cotidiana e como construye el significado de esa diversidad.

Se formuló como problema de investigación la siguiente pregunta: ¿ Como ocurre el proceso de inclusión social de los estudiantes extranjeros africanos en la UFPI? Todos los procesos de inclusión social dentro de los centros de enseñanza superior también han sido afectados por cambios y múltiples significados que tomaron el concepto de inclusión educacional. La construcción de políticas compensatorias en la educación presionó fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educacionales inclusivas. De ese modo, se pretendió conocer como ocurre este proceso y si ellos consiguen adaptarse y ser incluidos en los salones de clase usando nuevas prácticas educativas que permitan que la diversidad sea inclusiva.

Se planificó como objetivos de esta investigación los siguientes: El objetivo general es analizar el proceso de inclusión social de los estudiantes extranjeros en la UFPI; y, como objetivos específicos: Identificar elementos de apoyo y de interferencia en el trabajo con los estudiantes extranjeros africanos; comparar los significados que conceden los profesores universitarios cuando trabajan con la diversidad; comparar los significados que los profesores dan a los grupos que son diferentes, cuando trabaja la diversidad; y, por último, proponer criterios educacionales que deben ser considerados para la optimización del trabajo con la diversidad.

La pregunta de la educación inclusiva es compleja en si misma y está presente en el discurso de las autoridades. Se trata de un tema que se está constituyendo como una prioridad en las políticas de educación, para responder a los principios de equidad y calidad de la educación frente a la diversidad humana, volviéndose cada vez más evidente como también el aspecto cultural entre los alumnos de diferentes orígenes sociales e culturales.

Confrontados con la realidad actual de las universidades brasileñas y las necesidades educacionales emergentes de los alumnos, se hace cada vez más necesario remover las barreras que muchos alumnos enfrentan en el acceso al aprendizaje y a la participación.

El presente estudio constituye una investigación completa del proceso de inclusión social de los estudiantes extranjeros africanos en la UFPI. También es importante considerar la orientación y la significación de la diversidad dada por los profesores en su práctica pedagógica habitual, a fin de conseguir la inclusión social de los alumnos extranjeros. Los docentes son constructores sociales de significado, siendo los únicos que pueden producir los cambios necesarios en la enseñanza y conseguir incluir la diversidad en el trabajo en el salón de clase, removiendo las barreras que producen desventajas para el aprendizaje de estos estudiantes. Cuando se puedan romper las barreras e incluir la diversidad, entonces habrá educación inclusiva.

El presente trabajo se encuentra inmerso en el abordaje de la investigación llamada cualitativa, también conocida como naturalística o naturalista. Este paradigma es llamado de naturalista o naturalístico por no envolver ningún tratamiento experimental de

los datos analizados, siendo apenas el estudio del fenómeno en su suceder natural.

Es fundamental que los agentes educativos y las instituciones de enseñanza superior se comprometan para mejorar estas prácticas y ofrezcan una formación docente adecuada para afrontar las diversidades. Los docentes necesitan romper con esquemas tradicionales de enseñanza y homogenización de la educación y, así, permitir mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos, y no apenas para algunos.

Este estudio será realizado con 13 estudiantes extranjeros africanos de graduación de la Universidad Federal de Piauí, utilizándose entrevista semiestructurada y la observación. Como referencial teórico utilizado en esta investigación, se tiene: ALVES (2009), AMBROSSETTI (1999), Banco Mundial (1995), Carvalho (2006), Durkeim (2001), Feltrin (2006), Ferreira (2006), Freire (1996), Freitas (2006), Gazineu (2007), Gasparin (2005), Imbernon (2000), Libaneo (2002), Lima (2002), Martins (1997), Mittler (2003), Novoa (1992), Ribeiro (2008), Sawaia (2001), Silva (2009) E Tardif (2002).

En síntesis, este artículo hace una reflexión sobre la importancia de mejorar las prácticas educativas de los profesores con la finalidad de convivir con las diversidades y para eso se necesita romper paradigmas y crear nuevas condiciones donde todos tengan las mismas oportunidades y se sientan acogidos y puedan obtener una educación de calidad con dignidad y respeto.

## **Formación docente**

En el proceso de aprendizaje, el alumno es el elemento al cual el profesor dirige su trabajo de forma clara, y para quien necesita facilitar el entendimiento de este proceso. Para eso, el docente debe utilizar todos los medios posibles para transmitir las informaciones fundamentales al proceso de aprendizaje. De ese modo, es necesario reflexionar sobre la formación docente, para que los profesores estén preparados para la diversidad y puedan atender todas las dificultades posibles en el salón de clase, observando a sus alumnos sobre otra dimensión, accediendo de esta manera a las peculiaridades de ellos y buscando el apoyo necesario.

Según Gasparin (2005), cuando el profesor asume el papel de mediador pedagógico, se convierte en provocador, contradictor, facilitador, orientador, unificador del conocimiento cotidiano y científico de sus alumnos, asumiendo su responsabilidad social en la construcción/reconstrucción del conocimiento científico de las nuevas generaciones en función de la transformación de la realidad. El aprendizaje significativo envuelve no solamente a los procesos cognitivos, pero también a las relaciones subjetivas y objetivos sociales de los alumnos, en el contexto en que viven.

Como señala Ribeiro (2005), el movimiento por la educación inclusiva hace parte de un proceso histórico en el que la formación de profesores debe tener prioridad, ya que estos se constituyen en figuras de mayor destacamento, teniendo en cuenta la relación que establecen en el escenario educativo.

Feltrin (2006, p.15), señala que:

La sociedad y la escuela, y los profesores en el salón de clase, deben estar preparados y capacitados para poder tratar y convivir con la diferencia. Eso equivale a decir que la institución debe estar provista de recursos humanos y materiales que puedan permitir una solución adecuada para la indisciplina, para la desatención y para cada otro caso del ámbito en que se desenvuelve el proceso educacional. El alumno que presenta cualquier problema merece sentirse acogido, valorado, incluido y no simplemente tolerado en su grupo”.

Los docentes no se encuentran preparados para resolver ciertas problemáticas ni cómo hacer para disminuir las diferencias, las escuelas deben capacitar a los profesores para que ellos brinden una educación de calidad con las mismas oportunidades para todos y así crear un ambiente acogedor y donde todos sean valorados y tratados como iguales.

Los profesores saben que los alumnos no aprenden de la misma manera, en otras palabras, cada uno aprende en su tiempo y en su condición. Entonces, es necesario crear contextos que incluyan una red de apoyo para la comunidad, para poder atender esas dificultades individuales de cada discente, a partir de sus potencialidades y de sus saberes.

La formación de profesores es un aspecto que merece énfasis cuando se aborda la inclusión. Muchos de los futuros profesores se sienten inseguros y ansiosos delante de la posibilidad de recibir un niño con necesidades especiales en el salón de clase. Hay una queja general de estudiantes de pedagogía, de licenciatura y de los profesores: “No fui preparado para lidiar con niños con deficiencia” (LIMA, 2002, p.40).

A pesar de los avances de los ideales y de proyectos político-pedagógicos, muchas instituciones de enseñanza todavía no implementaron acciones que favorezcan la formación de sus profesores para trabajar con la inclusión. Por tanto, es importante que ellos comprendan el contexto socio histórico de la exclusión y de la propuesta de inclusión (LIMA, 2002).

Lo importante no es solamente capacitar al profesor, además también a todo el equipo de funcionarios de la escuela, ya que el individuo no estará apenas dentro del salón de clase. Sobre eso, Alves (2009, p. 45-46) afirma:

[...] Alguien tiene por obligación entrenar a estos profesionales. No delante de cobrar sin dar subsidios suficientes para una buena adaptación de este individuo en la escuela. Esta preparación, con todos los profesionales sirve para promover el progreso en el sentido del establecimiento de escuelas inclusivas.

El gobierno debería invertir y organizar capacitaciones constantes con profesionales de primera calidad, traer conferencistas internacionales, expertos en la materia de formación docente e hacer talleres donde los profesores pongan en la práctica sus conocimientos y luego ser evaluados y conseguir así buenos profesores que promuevan la inclusión cubriendo las necesidades de todos los estudiantes.

Mittler (2003) cree que todavía hay pocas oportunidades de capacitación. Ellas son fundamentales, luego no sirven apenas para influenciar los sentimientos de los profesores en relación a la educación inclusiva, pero también para que los educadores puedan reflexionar sobre las propuestas de cambios que pueden mover sus valores y creencias y hasta transformar su práctica profesional.

Existen pocas oportunidades de capacitación porque no existe inversión suficiente, entonces los profesores no invierten en capacitaciones

porque resulta costoso y se pierde la oportunidad de hacer cambios que sean positivos para transformar esa práctica docente.

Silva (2009, p. 76) declara que “incluir con la finalidad educacional exige actitud y colaboración de los colegas en relación a los alumnos integrados”.

Es necesario compromiso de los profesores de enseñanza superior para conseguir que los alumnos extranjeros puedan integrarse al grupo y a la manera de trabajo de forma rápida y eficaz.

Ferreira (2006, p.231) afirma que:

Se espera hoy que el profesor sea capaz de comprender y practicar el acogimiento de la diversidad y esté abierta a prácticas innovadoras en el salón de clase. En el nuevo perfil, el profesor debe adquirir conocimiento sobre como conocer las características individuales (habilidades, necesidades, intereses, experiencias, etc...) de cada uno de los estudiantes, a fin de poder planear clases que tomen en cuenta tales informaciones.

Es importante que los docentes tengan mente abierta y acepten las nuevas prácticas que permitan que los alumnos extranjeros puedan aprender de la misma manera los estudiantes de la universidad. En ese sentido, es necesario que el docente conozca las habilidades, necesidades, intereses y experiencias vivenciadas por los alumnos extranjeros y así planifiquen sus clases con estrategias que propicien el aprendizaje.

Como afirma Gazineu (2006, p.2):

La formación de profesores se caracteriza como acción fundamental, para que la inclusión ocurra de hecho, cambiando así la realidad de la educación especial en el país, exterminando preconceptos y ampliando horizontes.

En la educación la meta principal es satisfacer las necesidades específicas del aprendizaje de cada niño, incentivando la misma a aprender y desarrollar su potencial, a partir de su realidad particular. Eso requiere, por parte de los profesores, más sensibilidad y pensamiento crítico al respecto de su práctica pedagógica. Esta práctica pedagógica debe tener como objetivo la autonomía intelectual, moral y social de sus alumnos. A partir del movimiento de inclusión el profesor necesita tener capacidad de convivir con los diferentes, superando preconceptos en relación a las minorías.

El profesor debe adecuar sus prácticas en el salón de clase, de acuerdo con las necesidades y diversidades, adaptándose a la realidad que se presenta, y no simplemente ejecutar un currículo. El proceso de inclusión social no es fácil, es necesario crear espacios donde se superen los prejuicios y los alumnos puedan convivir en armonía.

Es necesario construir una educación que satisfaga a todos los segmentos de la población. La inclusión de todos, a pesar de cualquier que sean sus limitaciones y posibilidades individuales y sociales, requiere que la educación enfrente el desafío de resignificar sus prácticas en esta realidad social y educativa excluyente.

Entonces, considerando que el proceso de formación puede constituirse por medio “de una reflexividad crítica sobre las prácticas y de reconstrucción permanente de una identidad personal”, se convierte en relevante “invertir en la persona” y atribuir valor a los saberes constituidos en el campo de actuación docente (NOVOA, 1992, p. 23).

Carvalho (1997) cree que la formación de profesores ocurrirá en el nivel superior cuando haya condición para tal. Caso contrario, sea cual fuera la razón, esa formación podrá continuar ocurriendo en la enseñanza media.

Estos saberes, como apunta Tardif (2002), son provenientes de fuentes diversas y no están desvinculados de las trayectorias de vida de los profesores. El profesor es un actor social, participa de espacios formativos, tiene una historia de vida, cultura y personalidad. Así, tales aspectos irán directamente a influenciar sus pensamientos y acciones, constituyendo su práctica docente.

Para Tardif (2002), los profesores atribuyen importancia significativa a los saberes construidos a partir de sus prácticas, hábitos, interlocuciones con otros profesores etc. Estos saberes constituyen un conjunto de representaciones, a partir de las cuales los profesores direccionan su práctica docente y su profesión. No obstante, la práctica cotidiana favorece la evaluación constante de los otros saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos) permitiendo, así, que se cuestione su validez y se eliminen aquellos que no presentan contribuciones en la práctica.

La educación brasileña es marcada por dicotomías: educación para la élite y para las clases populares, educación pública y



particular, educación común y especial. Ahora surge la educación inclusiva, paradigma educacional que pretende rescatar parte de estas dicotomías, uniéndolas.

Para que las universidades se conviertan en inclusivas de verdad, es necesario el reconocimiento y la valorización de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de eso, los profesores deben estar conscientes de su actuación en la promoción de aprendizaje de los alumnos, valorando el proceso sobre el producto del aprendizaje e intentar mejorar su práctica educativa en los salones de clase.

## **Práctica Educativa**

La práctica educativa debe considerar el conocimiento acumulado por la sociedad como proceso formativo esencial a la actividad humana. En esa perspectiva, la práctica educativa es un fenómeno social y universal necesario a la existencia de todas las sociedades.

La educación entonces puede ser considerada como práctica educativa y, en el sentido amplio, [...]“comprende los procesos formativos que ocurren en el medio social, en los cuales están envueltos de modo necesario e inevitable por el simple hecho de existir socialmente” (LIBANEO, 2002, p.17).

El trabajo docente es la manifestación de la práctica educativa. En ella están presentes los intereses sociales, políticos, económicos y culturales, los cuales necesitan ser entendidos por los docentes. Este reconocimiento del papel político del trabajo del profesor implica la lucha por los cambios en las relaciones de poder. Por ese motivo, no debe existir neutralidad en la práctica educativa.

Se puede afirmar que las relaciones sociales pueden ser sometidas a un proceso de transformación por los propios protagonistas que la integran. Para conseguir este resultado, es necesario realizar acciones humanas que lo propicien.

Se señala que la práctica educativa, las relaciones docente-discente, los objetivos de la educación, el trabajo docente, la percepción del alumno, son factores que constituyen las relaciones entre clases, etnias, grupos religiosos, hombres y mujeres, jóvenes y adultos.

El profesor debe asegurar al alumno un sólido dominio del conocimiento y habilidades, el desarrollo de sus capacidades intelectuales, de pensamiento crítico e creativo. Los profesores participan en la formación de ciudadanos, los cuales deben ser capaces de participar en las luchas para la transformación social.

La elaboración de objetivos presupone que el profesor hará una evaluación crítica de las referencias que utiliza, según sus opciones frente a los factores socio-políticos de la práctica educativa, también debe ser compatible con las necesidades, aspiraciones, expectativas y las condiciones socioculturales del aprendizaje de los discentes.

De acuerdo con Libaneo (2002, p. 33),

El campo educativo es bastante vasto, una vez que la educación ocurre en muchos lugares y sobre variadas modalidades: familia, en el trabajo, en la calle, en la fábrica, en los medios de comunicación, en la política, en la escuela. O sea, ella no se refiere apenas a las prácticas escolares, pero a un inmenso conjunto de otras prácticas educativas. Ahora, si hay una diversidad de prácticas educativas, hay también una diversidad de pedagogías: la pedagogía familiar, la pedagogía sindical, la pedagogía de los medios de comunicación, la pedagogía de los movimientos sociales etc., y también, obviamente, la pedagogía escolar.

Para el ejercicio de prácticas educativas en espacios no-escolares, es necesario que se tenga un profesional propio, que posea dominio de los conocimientos educativos, bien como que conozca esos espacios y sus intereses. Con eso, se estima que el profesional más capacitado para el ejercicio de esas prácticas educativas en esos espacios sea el pedagogo, hasta mismo porque todavía en el nivel de graduación ese profesional se presenta capacitado. De acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales para el curso de Pedagogía, en la Resolución CNE/CP N° 1, de 15 de mayo de 2006, su Art. 5º, inciso IV, ese mismo profesional deberá ser apto para “trabajar, en espacios escolares y no-escolares, en la promoción del aprendizaje de sujetos en diferentes fases del desarrollo humano, en diversos niveles y modalidades del proceso educativo”.

El pedagogo, como profesional de la educación, tiene todos los requisitos para planear, coordinar y ejecutar programas de entrenamiento que fortalezcan la capacidad intelectual y creativa de

los funcionarios, luego él “sabr  discernir mejor las necesidades de entrenamiento/formaci3n, planeando cada actividad con claridad, identificando lo que, de hecho, se constituye como prioridad” (RIBEIRO, 2008, p. 38).

Freire (1996, p. 39) afirma que “en la formaci3n permanente de los profesores, el momento fundamental es el de la reflexi3n crítica sobre la práctica”.

La práctica educativa es un proceso de proveer individuos de conocimientos y experiencias culturales que los convierten en aptos a actuar y transformar el medio social. Comprende procesos formativos que ocurren en el medio social, todos est n envueltos por el simple hecho de existir socialmente, y ocurre por medio de varias instituciones (familiar, religiosa, social, política, econ3mica, etc.).

Comprende, todavía, a los procesos formativos en instituciones específicas, escolares o no, con finalidades explícitas de instrucci3n y enseñanza, mediante una acci3n consciente, deliberada y planificada, ahora sin separarse de los procesos formativos generales.

El trabajo docente es parte integrante del proceso educativo más global, por el cual los miembros de la sociedad son preparados para la participaci3n en la vida social. Se puede afirmar que las relaciones sociales no son est ticas o inmutables y las clases trabajadoras pueden elaborar y organizar correctamente sus intereses y formular objetivos y medios del proceso educativo alineados con las luchas por la transformaci3n de los sistemas de relaci3n sociales vigente.

El/la profesor/a afronta cotidianamente en su práctica educativa, con las situaciones que son diversas y complejas. Esto permite deducir que su práctica educativa podrá determinar una falla o un éxito, como alerta Vitta:

Para que el proceso de inclusi3n ocurra, hay la necesidad de la existencia de una coherencia entre la manera de ser y de enseñar del profesor, a pesar de la sensibilidad la diversidad de la clase y de la creencia de que hay un potencial a explorar. La predisposici3n de los profesores en relaci3n a la integraci3n de los alumnos con problemas de aprendizajes, especialmente si estos problemas fueran graves y tengan carácter permanente, es un factor extremadamente condicionante de los resultados obtenidos. Por eso, una actitud positiva ya constituye un primer paso importante, que facilita la educaci3n de estos alumnos en la escuela integradora. (VITTA, et al, 2010, p. 425).

La preocupación del docente debería enfocarse en la integración de todos los alumnos, para que eso suceda el profesor debe mostrar una actitud positiva frente a la diversidad y propiciar un ambiente saludable, respetuoso y de igualdad mediante actividades que permitan que los alumnos trabajen juntos y se integren dentro de los grupos de trabajo.

Finalmente, es fundamental el reconocimiento del papel político del trabajo docente, el que implica la lucha por la modificación de esas relaciones de poder.

## **Inclusión social**

La inclusión social es el proceso de mejorar las condiciones de las personas y grupos para que se conviertan en parte de la sociedad, mejorando la capacidad, oportunidad y dignidad de las personas desfavorecidas por causa de su identidad.

La inclusión social significa la integración de la vida comunitaria para todos los miembros de la sociedad, independientemente de su origen, condición social o actividades. En suma, más cerca de una vida más digna, donde usted pueda tener servicios básicos para el desarrollo personal y familiar adecuada y sustentable (BANCO MUNDIAL, 1995).

La inclusión de las personas con mayor probabilidad de ser dejadas para atrás es un desafío global complejo, que afecta ambos los países desarrollados y en desarrollo. Sin embargo, la inclusión puede ser provista y puede ser conseguida.

En todos los países, ciertos grupos como los migrantes, pueblos indígenas y otras minorías enfrentan obstáculos que les impiden de participar plenamente en la vida económica, política y social de sus naciones. Estos grupos son excluidos a través de varias políticas basadas en estigmas, supersticiones de género, raza, etnia y religión, orientación sexual, identidad de género o deficiencia. Tales prácticas pueden afectar la dignidad y la seguridad de las personas, bien como la oportunidad de tener una vida mejor.

Para Martins (1997), la inclusión, en esa sociedad, ocurriría por una vía marginal, y la pregunta de la exclusión se constituye en un falso

problema. En sus palabras: “El discurso corriente sobre exclusión es básicamente producto de una equivocación, de un hechizo, el hechizo conceptual de la exclusión, la exclusión transformada en una palabra mágica que explica todo”.

La inclusión realmente está intentando dar solución a la exclusión social que es resultado de un error o de un hechizo conceptual.

Como resalta Sawaia (1999, p. 22), las categorías de entendimiento del fenómeno de la exclusión deben ser tratadas no solamente, exclusivamente, en los abordajes económicos y sociales, pero en una dimensión ética, o de la injusticia social, y en su dimensión psicológica.

De acuerdo con Ambrosetti (1999, p. 92), “trabajar con la diversidad no es, por tanto, ignorar las diferencias o impedir el ejercicio de la individualidad”.

Los profesores trabajan con una megadiversidad de situaciones y contextos diferentes por eso su trabajo no consiste en ignorar las diferencias si no buscar alternativas de solución que permitan el acceso a una educación de calidad con las mismas oportunidades.

Freitas, sobre la formación docente, afirma que:

La formación del profesor debe ocurrir en la óptica de la educación inclusiva, como formación de especialistas, pero también como parte integrante de la formación general de los profesionales de la educación, a quien cabe actuar a fin de reestructurar sus prácticas pedagógicas para el proceso de inclusión educacional (FREITAS, 2006, p.173).

La formación docente en la educación inclusiva es fundamental en la formación integral de los estudiantes de Pedagogía, para que puedan encontrar alternativas de solución y mejoren la práctica educativa. Eso influenciará la reestructuración en las prácticas y llevará a los mejores resultados en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Para tanto, vale considerar lo que indica Imbernón:

La diversidad que la educación pretende atender no puede ser establecida en términos abstractos, pero al contrario, debe ser vinculada a un análisis de la realidad social actual y debe abarcar todo el ámbito macrosocial y microsociales. [...] es necesario considerar la diversidad como un proyecto socioeducativo y

cultural encuadrado en un determinado contexto, y entre las características de ese proyecto necesariamente deben figurar, la participación y la autonomía (IMBERNÓN, 2000, p. 86-87).

Los docentes deben efectuar un análisis sobre la realidad social dentro del salón de clase con la finalidad de considerar las diversidades en la universidad en forma participativa y conjunta de todos: docentes, discentes y comunidad universitaria.

Según Durkheim (2001, p. 55), la educación promueve la integración social, respondiendo “...antes de más nada a las necesidades sociales”. En el caso de la educación escolar, controlada por el Estado, ella sería capaz de conducir a la formación intelectual y moral del ciudadano colocándolo “...en armonía con el medio en el cual deberá vivir” (Id., p. 60).

La inclusión social pasa por el fin del preconcepto. El caso de universidades o centros de enseñanza superior que no admitan o discriminen alumnos que tengan deficiencias o por cuestiones de género, raza, color de piel, ideología, nacionalidad, entre otros, es inaceptable, ya que estarían vulnerando los derechos humanos fundamentales.

Las universidades necesitan reconocer que se producen las diferencias en los salones de clase cuando agrupa por clases o no considera cada alumno, y ellos no deben ser encajados en ninguna clasificación atribuida.

El debate sobre la inclusión educacional de los afrodescendientes y negros, ricos en datos históricos, cuantitativos y cualitativos, presentan índices educacionales vergonzosos, producto de siglos de esclavitud y exploración racista. Por eso, era casi inexistente la entrada de los representantes de la población afrodescendiente y negra en las universidades públicas brasileñas.

## **Consideraciones finales**

Con la investigación que presentamos en este artículo fue posible conocer el contenido de las representaciones de práctica educativa de los sujetos, profesores que actúan en los cursos de licenciatura de una universidad pública de Piauí, la necesidad de

formación docente para una educación inclusiva que facilite el proceso enseñanza aprendizaje considerando todos los factores, los problemas y diferencias existentes en los salones de clase.

La actualidad muestra que las fórmulas prefabricadas que hacen parte de la educación tradicional no corresponden a las nuevas exigencias del período histórico vigente. El nuevo paradigma de educación trae la valorización de las diferencias. Es necesario respetar al individuo como un ser único, por tanto, los profesores no pueden más que valerse de la homogeneidad de métodos.

Altos niveles de desigualdad en las oportunidades educacionales, mecanismos y prácticas de discriminación, segregación y exclusión limitan el acceso del alumno, su asociación y la permanencia en su proceso de aprendizaje afectando su convivencia, integración e cohesión social.

La aplicación uniforme de las prácticas curriculares y de homogenización de la enseñanza no considera las diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas y personales, en términos de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje en el proceso educacional.

Resultados de aprendizaje bajos en la universidad se concentran especialmente sobre los sectores y grupos más desfavorecidos, que son precisamente aquellos que reciben educación de calidad inferior.

El problema de la inclusión educacional de los afrodescendientes y negros en las universidades brasileñas es una pregunta más compleja. Los problemas educacionales brasileños y aquellos asociados a los procesos de exclusión educacional de los afrodescendientes y negros deben adoptar una perspectiva para colocar ese tema como item importante para la construcción de mejores políticas educacionales.

La responsabilidad de las universidades en el proceso de inclusión social guarda el sentido de la integración. Las universidades deben proporcionar las mismas oportunidades de acceso al conocimiento y las habilidades requeridas por la sociedad contemporánea (globalizada, informacional e del conocimiento, que necesita de la preparación para el trabajo caracterizado por la flexibilización y precariedad, el respeto a las pluralidades y diferencias, y buscar un modelo que se adapte a las condiciones de los estudiantes).

A pesar de la universidad y/o centros educacionales superiores, el gobierno, por medio de sus sistemas educacionales (nacional, estatal, municipal), puede ayudar en ese proceso de formación para diversidad e inclusión, formulando programas de capacitación

continuada. El/la profesor/a también puede contribuir con esa pregunta, buscando caminos alternativos, invirtiendo en su propia formación. Hoy, hay innumerables programas universitarios abiertos para la capacitación de profesores, tanto en nivel de cursos de extensión y capacitación en cuanto al nivel de post-graduación, especialización, maestría y doctorado, convertido para el área de la inclusión y diversidad.

Considerando que la exclusión no se limita a las diferencias, pero está relacionada a la desigualdad, se desprende de aquí la perspectiva integracionista de la educación inclusiva, para las universidades que contribuyen con la reproducción de las desigualdades sociales.

## Referências

ALVES F. **Inclusión**: muchos mirares, varios caminos y un gran desafío. Río de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

AMBROSETTI, N.B. El “yo” y los “nosotros”: trabajando con la diversidad en el salón de clase. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogías de las diferencias em el salón de clase**. São Paulo. Editora Papirus, 1999.

BANCO MUNDIAL. Departamento de Educación y Políticas Sociales. **Prioridades y estrategias para la educación**. Estudio sectorial del Banco Mundial. Washington, 1995.

BRASIL. Consejo Nacional de las Diretrices Curriculares Nacionales para el Curso de Graduación en Pedagogía, Licenciatura. **Resolución nº 1 de 15 de mayo de 2006**. Disponible en: [[http://portal.mec.gov.br/cne/archivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/archivos/pdf/rcp01_06.pdf)]. Acceso en: 11 Avr.2006

CARVALHO, Mark Clark Assen de. **La formación de profesores para la enseñanza fundamental**: el discurso de la eterna provisoriedad.1997. Disertación (Maestría en Educación) - Programa de Post-graduación en Educación: Historia y Filosofía de la Educación, Pontificia Universidad Católica, São Paulo, 1997.



DURKHEIM, Emile. **Educación y sociología**. Lisboa: Ediciones 70 LDA, 2001.

FELTRIN, Antonio Eduardo. **Inclusión Social en la Escuela**. 2.ed. São Paulo: Ediciones Paulinas, 2006.

FERREIRA, Windyz B. Inclusión x exclusión en el Brasil: reflexiones sobre la formación docente diez años después Salamanca. In: Rodrigues, David (Org.). **Inclusión y Educación: doce mirares sobre la educación inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 212-236.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão. La formación de profesores en la educación inclusiva: construyendo la base de todo el proceso. In: **Inclusión y Educación: doce mirares sobre la educación inclusiva**. Rodrigues, David (Org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 169-179.

GASPARIN, João. **Una Didáctica para la pedagogía histórico-crítica**. 3.ed. Campinas: Autores asociados, 2005.

GAZINEU, Rosângela. **El escenario brasileño de la educación inclusiva**. Disponible en: [www.psicopedagogia.com.br](http://www.psicopedagogia.com.br) 17/08/2007.

IMBERNÓN, Jorge. (Org.). **La Educación en el Siglo XXI: Los desafíos del futuro inmediato**. 2. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

LIBANEO, José. Todavía las preguntas: Lo que es pedagogía, quién es el pedagogo, lo que debe ser el curso de pedagogía. In: PIMIENTA, Sargento. (Org.). **Pedagogía y pedagogos: caminos y perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.

LIMA Paulo. **Educación inclusiva e igualdad social**. São Paulo; Avercamp, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Exclusión social y la nueva desigualdad**. São Paulo: Paulus, 1997.

MITTLER, Paulo. **Educación inclusiva**: contextos sociales. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Los profesores y su formación**. Lisboa: Portugal: Publicaciones Don Quijote, 1992.

RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral. **Pedagogía empresarial**: actuación del pedagogo en la empresa. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

RIBEIRO, María J. L., **Formación de profesores**: conociendo las formas de organización curricular de las especializaciones las necesidades del profesor para la práctica de una educación inclusiva. 2005. São Paulo, Tesis (Doctorado en Educación) Universidad de São Paulo. 2006

SAWAIA, Brando. Introducción: exclusión o inclusión perversa? SAWAIA, B. (org.). **Las artimañas de la exclusión**: análisis psicosocial y ética de la desigualdad social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, Lima. **Educación inclusiva y la formación de profesores**. 2009. 90 f. Monografía presentada como pre-requisito para conclusión del Curso de Especialización Lato Sensu a la distancia en Educación Profesional y Tecnológica Inclusiva, Estado de Mato Grosso – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. Cuiabá, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes y formación profesional**. Vozes, Petrópolis, 2002.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de and MONTEIRO, Alexandra S.R. **Percepción de profesores de educación infantil sobre la inclusión del niño con deficiencia**. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 415-428. ISSN 1413-6538



## SOBRE OS AUTORES

### **Francisca Maria da Cunha de Sousa**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí (2005), graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil (2014), especialização em Docência do Ensino Superior pela UESPI (2008), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014), e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2016). Atualmente é professora formadora PNAIC da Universidade Federal do Piauí, Professora da Prefeitura Municipal de Teresina - SEMEC. Membro e Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo - NUFAGEC. Membro da Associação Nacional de Alfabetização - ABALF. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação - Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior. Pesquisa sobre: formação de professores, práticas docentes, saberes docentes com foco na Alfabetização e na Etnometodologia.

### **Francisco Antonio Machado Araujo**

Doutorando em Educação - UFPI, Licenciado em História - UESPI, Graduado em Pedagogia - ISEPRO, Especialista em História das Culturas Afro-Brasileiras - FTC, Mestre em Educação - UFPI, Professor de História e Disciplinas Pedagógicas, Pesquisador do Núcleo Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH), Editor e Assessor de Publicações Acadêmicas - Mediação Acadêmica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7901115696539402>  
Email: [chiquinhophb@gmail.com](mailto:chiquinhophb@gmail.com)

### **José Ferreira da Silva Junior**

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2003). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Piauí (2007). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Doutorando 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, educação infantil, qualidade na educação e didática.

### **Lourdes Angélica Pacheco Cermeño**

Maestra en Psicología Organizacional: Comportamiento Organizacional y Recursos Humanos por la Universidad Ricardo Palma - Perú. Doctoranda en Educación por la UFPI. Profesora Contratada de la Universidad Las Américas (ULAS). Profesora en la ONG Global Light - Perú. E-mail: pacheco.lourdes@yahoo.es

### **Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes**

É graduada em Letras/Português, possui Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, Mestre e Doutoranda em Educação, também, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. É Professora Assistente Dedicção Exclusiva-DE da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A professora tem como linha de pesquisa a Formação de Professor de Língua Materna. Lotada na Coordenação do Curso de Letras/Português do Campus Clóvis Moura, ministra disciplinas Teórico-metodológicas de Língua Portuguesa, Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) e Prática Pedagógica Interdisciplinar.

### **Luís Carlos Sales**

Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Piauí (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1999). Atualmente é professor Titular e Diretor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí.

Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, representações sociais, financiamento da educação, política educacional e formação de professores.

### **Maria da Glória Duarte Ferro**

Doutoranda em Educação (Universidade Federal do Piauí - UFPI). Mestre em Educação, Especialista em Pedagogia Escolar e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Professora da Universidade Federal do Piauí, com atuação na área de Fundamentos Psicológicos da Educação. Coordenadora Geral do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Piauí. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo - NUFAGEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: desenvolvimento e aprendizagem; problemas de aprendizagem e fracasso escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2869887588512229>

E-mail: [gloria-ferro@hotmail.com](mailto:gloria-ferro@hotmail.com) / [gloriaferro@ufpi.edu.br](mailto:gloriaferro@ufpi.edu.br)

### **Maria da Glória Soares Barbosa Lima**

Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí (1971), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1980), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003). Atualmente é Professor Associado II da Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, orientando mestrado e doutorado. Atua nas linhas de pesquisa Ensino, formação de professores e prática pedagógica (Mestrado) e Formação docente e prática educativa (Doutorado). Integra do Grupo de Pesquisa NUPPED (Núcleo de Pesquisa em Formação e Profissionalização em Pedagogia). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação de professores, atuando principalmente nos seguintes campos: formação de professores inicial e continuada, didática,

docência superior, desenvolvimento profissional docente, com base na pesquisa narrativa, na (auto)biografia e na etnografia.

### **Maria Dolores dos Santos Vieira**

Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Pedagoga. Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em “Educação, Gênero e Cidadania” (NEPEGECI), vinculado ao PPGed/UFPI. Integra o Observatório de Juventudes e Violências nas Escolas (OBJUVE/UFPI). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Teorias e Práticas Pedagógicas (NUTTEPE). Realiza estudos sobre Gênero, Cultura de Paz, Juventudes, Formação Docente e Práticas Educativas.

E-mail: doloresvieiraeduc@hotmail.com

### **Maria Vilani Cosme de Carvalho**

Tem pós-doutorado (2011), doutorado (2004) e mestrado (1997) em Educação, com área de concentração em Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora-pesquisadora da Universidade Federal do Piauí, na categoria associado, lotada no Departamento de Fundamentos da Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação no Centro de Ciências da Educação, atuando na área de Educação, em especial com a Psicologia da Educação, ministrando disciplinas e orientando Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações e Teses. Tem estudado e publicado sobre temáticas relativas à dimensão subjetiva da educação, como: os processos constitutivos da (trans) formação humana, os processos de construção da identidade do educador, os processos de produção de significados e sentidos da profissão docente, notadamente da formação e atividade docente, tendo como fundamentação teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica.

### **Neide Cavalcante Guedes**

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1982), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2002), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do

Rio Grande do Norte (2006) e Pós-Doutorado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017). Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: formação profissional, formação docente, prática pedagógica, gestão da educação, currículo e avaliação. Ministra na Graduação as disciplinas da Área de Fundamentos Político-administrativos da Educação junto ao Departamento de Fundamentos da Educação. É Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Líder e Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo ? NUFAGEC. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED; Associação Brasileira de currículo - ABdC; Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação - AFIRSE.

### **Shara Jane Holanda Costa Adad**

Cientista Social pela UFPI. Especialista em História do Piauí. Sociopoeta. Doutora em Educação. Arte-terapeuta. Professora Adjunta do DEFE/CCE da Universidade Federal do Piauí – UFPI e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em “Educação, Gênero e Cidadania” (NEPEGECI). Integra o Observatório das Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola (OBJUVE).

E mail: shara\_pi@hotmail.com

### **Vilma da Silva Mesquita Oliveira**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Senac de São Paulo, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professora do quadro efetivo do Instituto Federal do Maranhão, campus São João dos Patos.

E-mail: vilma.mesquitaoliveira@gmail.com.







**Ebook disponível em:**  
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>

O conjunto dos textos que compõem este livro *Docência e pesquisa em formação de professores*: primeiras aproximações ao objeto de estudo, é mais uma demonstração do empenho de educadores estudiosos, sensibilizados a essa problemática e dispostos a enfrentá-la. Desta feita, vemos manifestar um segmento de representantes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Piauí que vem trazer a público resultados de suas investigações e estudos relacionados com a formação e com a atuação dos professores, em diversos níveis.

O mote que perpassa todas as análises e reflexões está no reconhecimento de que a sociedade brasileira, envolta num processo de profunda transformação nos planos econômico, político, cultural e tecnológico, imersa igualmente num processo de globalização de perfil capitalista e neoliberal, demanda também uma transformação da educação, com impactos significativos na formação dos professores, seus agentes fundamentais. Os textos articulados nesta coletânea abordam a problemática da formação do professor focando diversos aspectos relacionados à teoria e à prática docente. O livro traz aos leitores uma revisita a temáticas relevantes relacionadas à formação docente, que constituem campos de especialização da investigação dos autores.

Certamente a leitura atenta destes trabalhos contribuirá não só para o sempre necessário e desejável acompanhamento das políticas educacionais, tais como são implementadas nas situações concretas em nossos diferentes espaços, mas também para o aguçamento de nossa percepção crítica da problemática educacional, em diálogo fecundo com numerosos representantes do pensamento filosófico-educacional. Pois do educador se espera não apenas o exercício operativo de uma prática técnica, mas também uma compreensão criativa e crítica de seu fazer educativo.

Antônio Joaquim Severino

ISBN 978-85-509-0266-1

