

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES E DIRIGENTES ESCOLARES

João Ferreira de Oliveira
Lúcia Maria de Assis
(Organizadores)

série 4



João Ferreira de Oliveira
Lúcia Maria de Assis
(Organizadores)

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOS
DOCENTES E DIRIGENTES ESCOLARES**

Série
Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e
Administração da Educação

ANPAE
2019

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

João Ferreira de Oliveira

Vice-presidentes

Marcelo Soares Pereira da Silva (Sudeste)

Luciana Rosa Marques (Nordeste)

Regina Tereza Cestari de Oliveira (Centro-Oeste)

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos Lima (Norte)

Elton Luiz Nardi (Sul)

Diretores

Erasto Fortes Mendonça - Diretor Executivo

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Leda Scheibe - Diretor de Projetos Especiais

Maria Dilnéia E. Fernandes - Diretora de Publicações

Ângelo R. de Souza - Diretor de Pesquisa

Aida Maria Monteiro Silva - Diretora de Intercâmbio Institucional ,

Márcia Ângela da S. Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Catarina de Almeida Santos - Diretora Financeira

Editora

Lúcia Maria de Assis, (UFG), Goiânia, Brasil

Editora Associada

Daniela da Costa Britto Pereira Lima, (UFG), Goiânia, Brasil

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerro, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação

Comissão Organizadora

A) Comissão Organizadora Nacional

João Ferreira de Oliveira (UFG) – Coordenador Geral
Ângelo Ricardo de Sousa – Vice-coordenador
Elton Luiz Nardi (UNOESC)
Lúcia Maria de Assis (UFG)
Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)
Adriana Dragone Silveira (UFPR)
Simone de Fátima Flach (UEPG)
Christiane Fagundes Guimarães Pereira – Secretária
Samára Assunção Valles Jorge - Secretária
Leila Borges - Secretaria

B) Comissão Organizadora Local:

Ângelo Ricardo de Souza – Coordenador
Adriana Dragone Silveira
Simone de Fátima Flach
Jefferson Mainardes
Ana Lorena Bruel
Andrea Barbosa Gouveia
Elisangela Scaff
Marcos Alexandre Ferraz
Gabriela Schneider
Thiago Alves
Roberlayne Roballo
Renata Barbosa
Maria Aparecida Zanetti
Jani Moreira
Gisele Masson
Andrea Caldas

C) Comissão de TI:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar
Gabriel Vasconcelos

Sobre os Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação da ANPAE

O **XXIX Simpósio** ocorreu no período de 16 a 18/04/2019, na cidade de Curitiba/PR, nas dependências da **Universidade Federal do Paraná (UFPR)**. Foi promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE (Email: anpae@anpae.org.br / Portal: www.anpae.org.br) em parceria com o Setor de Educação da UFPR. Contou também com apoio dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPR e da UEPG. O evento teve como tema central: **ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social**. Trata-se de evento com forte tradição na área de políticas e administração da educação. Desde 1961 temos organizado Simpósios nacionais bianuais. Esses Simpósios têm tido uma participação expressiva, contando entre 800 e 1.200 participantes. O Simpósio tem por objetivo reunir professores, pesquisadores, dirigentes educacionais e professores da educação superior e da educação básica para um exercício de socialização e análise de estudos e experiências em matéria de políticas, gestão e práticas de administração e avaliação da educação nos diferentes níveis e modalidades de educação. O Simpósio é concebido como espaço público de convivência nacional de educadores, pesquisadores e gestores interessados na construção e avaliação do conhecimento no campo da educação. O XXIX Simpósio terá apresentação de trabalhos e pôsteres, contando com comissão científica nacional de diferentes universidades brasileiras, de todas as regiões do país. Os trabalhos (comunicações orais) e pôsteres serão agrupados em 8 (oito) eixos temáticos:

1. Política e gestão da educação básica.
2. Política e gestão da educação superior.
3. Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares.
4. Planejamento da Educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação.
5. Políticas Públicas e Financiamento da Educação.
6. Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação.
7. Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social.
8. Regulação, avaliação e qualidade da educação: agendas e realidades locais.

Sobre a Biblioteca ANPAE

A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação. A coletânea Biblioteca ANPAE compreende duas séries de publicações:

- Série Livros, iniciada no ano 2000 e constituída por obras co-editadas com editoras universitárias ou comerciais para distribuição aos associados da ANPAE.

- Série Cadernos ANPAE, criada em 2002, como veículo de divulgação de textos e outros produtos relacionados a eventos e atividades da ANPAE.

Ficha Catalográfica

OL48pp

Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira, e Lúcia Maria de Assis [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

ISBN: 978-85-87987-17-4

Formato: PDF, 457 páginas

1. Educação. 2. Formação. 3. Política. 4. Anais. I. Oliveira, João Ferreira de. II. Assis, Lúcia Maria de. III. Título

CDU 371.13/49(06)

CDD 370.71

Organizadores

João Ferreira de Oliveira - Professor titular da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Educação (USP), Brasil.

Lúcia Maria de Assis - Professora Associada da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação, (UFG) Brasil

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação pelas regras que se submeteram ao XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

Endereço para correspondência

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília

Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

<http://www.anpae.org.br> | E-mail: anpae@anpae.org.br

Serviços Editoriais

Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
❖ João Ferreira de Oliveira	
❖ Lucia Maria de Assis	
I - FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES EDUCACIONAIS: A EXPERIÊNCIA COMO MOBILIZADORA DE PROCESSOS REFLEXIVOS	19
❖ Ádria Brum de Azambuja,	
❖ Eliara Zavieruka Levinski,	
❖ Luciane Spanhol Bordignon	
II - AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, POLÍTICA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE NA COMPREENSÃO DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	24
❖ Adriana Cilene Alves de Oliveira	
III - A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE DIRIGENTES ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA POR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA	29
❖ Adriana Cristina Furtado da Silva	
❖ Idalino, Antonia Costa Andrade,	
❖ Arthane Menezes Figueirêdo,	
❖ Nicole Grazielle da Silva Pojo	
IV - AS ATUAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES: UM ESTUDO A PARTIR DE FACETAS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	34
❖ Ana Carolina Colacioppo Rodrigues,	
❖ Isabel Melero Bello	
V - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM REDE PÚBLICA: MARCAS DE UMA GESTÃO	38
❖ Ana Cristina Gonçalves Abreu Souza	
VI - CAMOATINS À VISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES DE GESTÃO NA PERSPECTIVA DE UM DIRETOR EDUCADOR	45
❖ Ana Lucia Souza de Freitas,	
❖ Mari Margarete dos Santos Forster,	
❖ Vanessa Schvartz Riva	
VII - PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA	50
❖ Ana Paula Furtado Soares Pontes	
VIII - IMPLICAÇÕES DA RESOLUÇÃO CNE/CP N.2/2015 PARA A FORMAÇÃO DOS DIRIGENTES ESCOLARES	55
❖ Andreia Nunes Militão	

IX - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: ESPAÇO DE DIFUSÃO DO CONHECIMENTO	59
❖ Anita dos Reis de Almeida,	
❖ Nadja Maria Amado de Jesus,	
❖ José Francisco Barretto Neto,	
❖ Ana Maria Ferreira Menezes	
X - A IMPORTÂNCIA DOS CONSELHOS ESCOLARES NO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	64
❖ Antônia Costa Andrade,	
❖ Janaina Brito Carvalho,	
❖ Orleans Silva Sousa	
XI - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES	69
❖ Beatriz Martins dos Santos Prado,	
❖ Marineide de Oliveira Gomes	
XII - POLÍTICA EDUCACIONAL DE SELEÇÃO DOS PROFESSORES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO (PEJA - RJ): UMA ANÁLISE IDENTITÁRIA DO PERFIL DE REQUISIÇÃO DOS PROFESSORES.	72
❖ Carla da Mota Souza	
XIII - INTEGRAÇÃO DE PROJETOS DE EXTENSÃO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG/CÂMPUS INHUMAS	76
❖ Carla Salomé Margarida de Souza,	
❖ Marlene Barbosa de Freitas Reis,	
❖ Lilian Cristina dos Santos	
XIV - CURSOS DE LICENCIATURAS NO BRASIL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA GESTÃO E DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	81
❖ Carmenisia Jacobina Aires,	
❖ Ana Maria de Albuquerque Moreira	
XV - A FORMAÇÃO EM ESPAÇOS COLEGIADOS/ COLETIVOS PELOS MUNICIPIOS NO CONTEXTO DOS PLANOS NACIONAL E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	85
❖ Charla Barbosa de Oliveira Macedo de Campos,	
❖ Eduardo Augusto Moscon Oliveira,	
❖ Marcia Saraiva Prudencio	

XVI - MOVIMENTOS SOCIAIS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE	90
❖ Christiane Andrade Regis Tavares, ❖ Delyana Santana de Britto Marinho, ❖ Rosa Maria Silva Furtado	
XVII - CONTEÚDOS COBRADOS NAS PARTES ESPECÍFICAS DE PROVAS DE CONCURSOS PARA PROFESSOR: UMA ANÁLISE DAS SELEÇÕES DOS CINCO MUNICÍPIOS MAIS POPULOSOS DO ESTADO DO PARANÁ	95
❖ Cléber dos Santos Gonçalves, ❖ Cyntia Gomes, ❖ Taissa Vieira Lozano Burci, ❖ Silvia Eliane Oliveira Basso	
XVIII - O PENSAMENTO LIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA	103
❖ Cleide Carvalho de Matos, ❖ Manuelle Espíndola dos Reis, ❖ Solange Pereira da Silva	
XIX - AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	108
❖ Cristina Maria Bezerra de Oliveira, ❖ Scheiler Fagundes Carvalho	
XX - A FORMAÇÃO INICIAL DE DIRETORES ESCOLARES: PANORAMA ATUAL E PERSPECTIVAS FUTURAS	112
❖ Cynthia Paes de Carvalho, ❖ Ana Cristina Prado de Oliveira	
XXI - POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DA EMENDA CONSTITUCIONAL 95 NO CUMPRIMENTO DA META 15 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	117
❖ Danielle Scheffelmeier Mei, ❖ Etiane de Fatima Theodoroski	
XXII - POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE DO TERCEIRO SETOR: O NOVO SIGNIFICADO DE DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DA BNCC	122
❖ Deive Bernardes da Silva, ❖ Carliene Freitas da Silva Bernardes	
XXIII - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	126
❖ Denilton Silveira de Oliveira, ❖ Luciane Terra dos Santos Garcia	
XXIV - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR	130
❖ Deuzilene Marques Salazar	

XXV - FORMAÇÃO DE GESTORES E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL, UMA RELAÇÃO ORGÂNICA	135
❖ Dinair Leal da Hora,	
❖ Reginaldo Célio Almeida de Oliveira	
XXVI - EJA EM MATO GROSSO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	140
❖ Edileuza da Silva Oliveira,	
❖ Heloisa Salles Gentil	
XXVII - FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE DOCENTES: VIVÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	144
❖ Elena Maria Billig Mello	
XXVIII - CONSTRUINDO A BRINQUEDOTECA DA UNIOESTE DE CASCAVEL	149
❖ Eliana Maria Magnani,	
❖ Fernanda da Silva	
XXIX - A ELABORAÇÃO DE TESE PARA MESTRANDOS: ENFRENTANDO DESAFIOS	154
❖ Eliete de Pinho Araujo	
XXX - SUPERVISORES DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA: A PROFISSIONALIDADE IMBRICADA ÀS EXPERIÊNCIAS	160
❖ Enéas Machado,	
❖ Sandra Regina T. de Freitas Silva,	
❖ Ubirajara da Silva Caetano	
XXXI - FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: RECORTES DE UMA TRAJETÓRIA (1996 - 2016)	164
❖ Esmeraldina Januario de Sousa,	
❖ Eloisa Maia Vidal	
XXXII – DIRIGENTES ESCOLARES E O DIREITO À EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA	169
❖ Eveline Andrade Ferreria,	
❖ Karla Karine Nascimento Fahel Evangelista	
EXXXIII - A GESTAO ESCOLAR COMO ARTICULADORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA EXPERIENCIA EXITOSA	174
❖ Eveline de Oliveira Spagna,	
❖ Graciely Garcia Soares	
XXXIV - PERFIL, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DOURADOS – MS	177
❖ Fabio Perboni,	
❖ Andreia Nunes Militão	

XXXV - NEOTECNICISMO PEDAGÓGICO E O PROGRAMA INOVA ESCOLA	181
❖ Felipe Daniel Barros Diniz,	
❖ Flávia Fernanda Santos Silva,	
❖ Luciane Terra dos Santos Garcia	
XXXVI - A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC.	185
❖ Francisca Edilma Braga Soares Aureliano,	
❖ Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo	
XXXVII - EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS	190
❖ Francisca Maria Gomes Cabral Soares,	
❖ Eugênia Morais de Albuquerque,	
❖ Maria Edgleuma de Andrade,	
❖ Priscila Figueiredo Brito de Azevedo,	
❖ Jordana Lorena Nogueira de Sousa	
XXXVIII - DESVELANDO A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DAS EDUCADORAS NA CRECHE EM UM MUNICÍPIO NO SUL DA BAHIA	195
❖ Geane Silva dos Santos de Andrade,	
❖ Nayara Bitencourt Andrade Oliveira Pinheiro,	
❖ Cândida Maria Santos Daltro Alves	
XXXIX - FORMAÇÃO DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O OLHAR DOS CURSISTAS SOBRE ASPECTOS INDICADORES DA QUALIDADE SOCIAL NO CURSO LATO SENSU	200
❖ Gercina Dalva	
XL - O PROFESSOR FRENTE AOS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE	205
❖ Giselle Faur de Castro Catarino,	
❖ Jurema Rosa Lopes,	
❖ Eline das Flores Victor,	
❖ Maria Luiza de Souza Andrade	
XLI - PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RACIONALIDADE TÉCNICA, A RACIONALIDADE CRÍTICA E A RACIONALIDADE PRÁTICA	208
❖ Helena Gutoch Garbosa	
XLII - FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO DF: DESAFIOS EM TORNO DO CUMPRIMENTO DA LEI DISTRITAL 4.751 DE 2012	223
❖ Henrique Rodrigues Torres,	
❖ Francisco José da Silva	
XLIII - CURSO ESPECIAL DE METODOLOGIA DIDÁTICA A DISTÂNCIA: AMBIENTE DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE DOCENTES DO ENSINO DA MARINHA	228
❖ Hercules Guimarães Honorato	

XLIV - CULTURA E IMAGINÁRIO NA ESCOLA: OS SENTIDOS DO BUMBA MEU BOI NO COTIDIANO DO CE RAIMUNDO ARAÚJO DE CHAPADINHA-MA	232
❖ Ivandro de Souza Coêlho	
XLV - O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DA PROFISSÃO DOCENTE	236
❖ Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo,	
❖ Francisca Edilma Braga Soares Aureliano	
XLVI - OS PROGRAMAS EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA	241
❖ Janaina Boniatti Bolson	
XLVII - MAGISTÉRIO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS, CONTEXTOS E PRÁTICAS	246
❖ Jane Rangel Alves Barbosa Rodrigues	
XLVIII - AVALIAÇÃO DE CUSTOS E BENEFÍCIOS DA PROFISSÃO DOCENTE: ESTUDO DE CASO	250
❖ Janete Palazzo,	
❖ Gabriela Sousa Rego Pimentel,	
❖ Simone Leal Souza Coite	
XLIX - A FORMAÇÃO DO DIRETOR E A ESCOLA PÚBLICA: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	256
❖ João Ferreira Filho,	
❖ Yoshie Ussami Ferrari Leite	
L - GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO (A) GESTOR (A) ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE.	260
❖ Jose Pedro Garcia Oliveira,	
❖ Roberto Cesar de Araujo Silva	
L1 - VIRTUALIDADES DAS PRÁTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DO PARFOR/UFPA	264
❖ Josenilda Maria Maués da Silva	
LII - AS PROPOSTAS PARA A GESTÃO ESCOLAR NO PANORAMA DA PERFORMATIVIDADE	269
❖ Joyce Mary Adam	
LIII - IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICA EDUCACIONAL E ESCALAS: UMA ANÁLISE DO ARRANJO INSTITUCIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID	273
❖ Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock	
LIV - O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E A GESTÃO	278
❖ Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino,	
❖ Marco Aurelio Tavares Amaral,	
❖ Thais Almeida Martins	

LV - DIRETORES ESCOLARES: REFLEXÕES SOBRE O PERFIL ALMEJADO NOS EDITAIS DE SELEÇÃO	283
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Karla Karine Nascimento Fahel Evangelista, ❖ Eveline Andrade Ferreria 	
LVI - JUSTIÇA E DEMOCRACIA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	288
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Kathia Maria de Melo E Silva Barbosa, ❖ Alice Miriam Happ Botler 	
LVII - FORMAÇÃO DOCENTE: UM MAPEAMENTO NOS PERIÓDICOS NACIONAIS ACERCA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA	292
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lucas de Paula Rodrigues, ❖ Vania de Fátima Matias de Souza, ❖ Juliana Macedo Balthazar Jorge, ❖ Hellen Jéssica Lima dos Santos 	
LVIII - INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE AS DISCIPLINAS DE FÍSICA E LÍNGUA INGLESA É POSSÍVEL? RESULTADOS INICIAIS DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR	297
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lucas Nunes Jorge, ❖ Marcos Aparecido Pereira 	
LIX - PRÁTICAS DE (AUTO)FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA MILITAR	302
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lucineia Contiero 	
LX - AÇÕES PEDAGÓGICAS EM VISTA DO POBRE E O ENRAIZAMENTO DA ESCOLA	306
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lúcio Gomes Dantas 	
LXI - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PEDAGOGIA SOCIALISTA NO SÉCULO	311
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Manuelle Espíndola dos Reis, ❖ Cleide Carvalho de Matos, ❖ Solange Pereira da Silva 	
LXII - MATEMÁTICA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/ UFPA: OFICINAS DE CRIATIVIDADE	316
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Marcio Lima do Nascimento 	
LXIII - O ESTÁGIO NA GRADUAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA: DESAFIOS PERMANENTES	323
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Maria Cecília Sanches, ❖ Adriana Patricio Delgado 	
LXIV - AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR EDUCACIONAL	327
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Maria Cristina Rodrigues, ❖ Kleber William Alves da Silva 	

LXV - DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ÀS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	331
❖ Maria de Fátima Barbosa Abdalla	
LXVI - GESTÃO ESCOLAR: A MODELAGEM MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	335
❖ Marlova Elizabete Balke	
LXVII - PACTO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA	339
❖ Marta Lucia Croce,	
❖ Ivanilda de Almeida Meira Novais,	
❖ Cyntia Gomes,	
❖ Adriana Paula Cheron Zanin	
LXVIII - REPENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE	343
❖ Mauricio Cesar Vitória Fagundes	
LXIX - A CONDIÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO PARÁ E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO	348
❖ Michele Borges de Souza	
LXX - DE PRÁTICAS FORMATIVAS A IDEIAS SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS INICIAIS DE FORMADORES LOCAIS DO PNAIC/RN	353
❖ Milena Paula Cabral de Oliveira,	
❖ Denise Maria de Carvalho Lopes	
LXXI - A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS ALUNOS DO PARFOR PEDAGOGIA DO MUNICÍPIO DE SOURE NA ILHA DO MARAJÓ-PA.	358
❖ Monika de Azevedo Reschke,	
❖ Danielly Cristinne Barbosa de Campos,	
❖ João Lucio Mazzini da Costa,	
❖ Viviane Bezerra Dourado	
LXXII - A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS E A MUDANÇA DE PARADIGMA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	362
❖ Nayara Bitencourt Andrade Oliveira Pinheiro,	
❖ Geane Silva dos Santos de Andrade,	
❖ Cândida Maria Santos Daltro Alves	
LXXIII - A EXPANSÃO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS NA REGIÃO NORTE: A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE EM FOCO (2013-2017)	367
❖ Nicole Grazielle da Silva Pojo,	
❖ Antônia Costa Andrade,	
❖ Janaina Brito Carvalho,	
❖ Orleans Silva Sousa	

LXXIV - INVESTIGAÇÕES EM ARTE CONTEMPORÂNEA: PROCESSOS DIÁLOGICOS ENTRE ARTE, CULTURA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO.	372
❖ Nilson Ferreira de Almeida,	
❖ Clodoaldo Shreiber,	
❖ Osmir Marques Souza	
LXXV - OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS ESCOLAS DO CAMPO	377
❖ Nilza da Silva Martins,	
❖ Marilde Queiroz Guedes	
LXXVI - A NOVA GESTÃO PÚBLICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA SUBJETIVIDADE DOS DIRETORES DE ESCOLA	381
❖ Patrícia Ribeiro Tempesta Bertochi,	
❖ Celso Luiz Aparecido Conti	
LXXVII - A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR FRENTE À ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	386
❖ Patrícia Teixeira Moschen Lievore	
LXXVIII - CORRELAÇÕES TEÓRICAS POSSÍVEIS ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	391
❖ Paulo Vinicius Santos Sulli Ludovice,	
❖ Rosilene Lagares	
LXXIX - O SINDICATO COMO ELO NA FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR	396
❖ Ramon Mattos Camara	
LXXX - ANÁLISE PRELIMINAR DA PROPOSTA PARA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	401
❖ Raquel Alessandra de Deus Silva,	
❖ Jani Alves da Silva Moreira	
LXXXI - AS CONCEPÇÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O OLHAR DOS DOCENTES	405
❖ Regina Magna Bonifacio de Araujo,	
❖ Marilene do Carmo Silva	
LXXXII - A IDENTIDADE DA GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	410
❖ Rita de Cacia Bento Flores,	
❖ Andréia Veridiana Antich	

LXXXIII - PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC: FORMAÇÃO DE PROFESSORES OU PRUDUÇÃO DE RESULTADOS?	415
❖ Sabrina Plá Sandini, ❖ Romilda Teodora Ens, ❖ César Gerónimo Tello	
LXXXIV - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	420
❖ Samara Carvalho dos Santos, ❖ Ana Sheila Fernandes Costa	
LXXXV - PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: A PERCEPÇÃO DO ORIENTADOR DE ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO	423
❖ Sandra Maria Zardo Morescho, ❖ Jane Kelly de Freitas Santos	
LXXXVI - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: DO PROFA AO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO ACIMA DE TUDO	428
❖ Silmara Cassia B Melo, ❖ Maria do Socorro Silva Cavalcante	
LXXXVII - POLÍTICA DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO E TICS COMO MEIO	432
❖ Silvia Eliane Oliveira Basso, ❖ Karina Rodrigues de Faria, ❖ Cléber dos Santos Gonçalves	
LXXXIII - POLITICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR: PERCEPÇÕES DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO CURSO DE MATEMÁTICA	436
❖ Simone Leal Souza Coite, ❖ Gabriela Sousa Rego Pimentel, ❖ Janete Palazzo	
LXXXIX - O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL COMO COMPONENTE DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA NA UFPA	441
❖ Suellem Matins Pantoja, ❖ Alberto Damasceno, ❖ Maria Gorete Rodrigues de Brito, ❖ Luane Tomé do Nascimento Sampaio	
XC -IDIALOGICIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE VASSOURAS-RJ: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	446
❖ Suzana Medeiros Batista Amorim, ❖ Maria Luiza Delgado de Medeiros, ❖ Maria Fernanda Caravana de Castro Moraes Ricci, ❖ Therezinha Coelho de Souza	

XCI -O PROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP/CAPES) E A UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES **451**

- ❖ **Valdilene Zanette Nunes,**
- ❖ **Marineide de Oliveira Gomes**

XCII - CINQUENTENÁRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM PALMAS, PARANÁ: PROTAGONISMO E RESISTÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES **454**

- ❖ **Vânia Maria Alves**
- ❖ **Carmem Waldow**

APRESENTAÇÃO

O livro *POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES E DIRIGENTES ESCOLARES*, reúne parte dos resumos expandidos submetidos ao XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, que ocorreu no período de 16 a 18/04/2019, na cidade de Curitiba/PR, nas dependências da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O Simpósio foi promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) em parceria com o Setor de Educação da UFPR, contando com apoio dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPR e da UEPG. Também contamos com apoio financeiro da Capes e do CNPq para a realização do simpósio.

O XXVIII Simpósio foi organizado por meio de conferências, mesas redondas, painéis de discussão/pesquisa, além da apresentação de trabalhos. Os trabalhos foram avaliados e aprovados pelo Comitê Científico do evento, tendo discutido temáticas significativas de pesquisas na área de políticas e gestão da educação, destacadamente: política e gestão da educação básica; política e gestão da educação superior; políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares; planejamento da Educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação; políticas Públicas e Financiamento da Educação; gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação; educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social; regulação, avaliação e qualidade da educação: agendas e realidades locais.

Desde os anos 1980 há um forte engajamento no campo da educação e no âmbito acadêmico, em particular, no sentido de avançar nas políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares. De um lado, a luta pelo direito à educação de qualidade social para todos e todas e, de outro lado, a perspectiva de conceber e implementar uma gestão democrática da educação que qualifique a formação dos docentes e dirigentes escolares e que valorize a profissão e a prática docente.

É nessa direção que buscamos reunir aqui esse conjunto de textos apresentados no simpósio da Anpae. Eles examinam as tensões e contradições das temáticas da formação e práticas de formação docente e de dirigentes escolares. Esclarecemos que os conteúdos e concepções apresentados nos trabalhos são de inteira responsabilidade de seus autores e não da Anpae.

Desejamos a todos e todas uma excelente leitura!

João Ferreira de Oliveira
Lúcia Maria de Assis
(Organizadores)

- I -

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES
EDUCACIONAIS:
A EXPERIÊNCIA COMO MOBILIZADORA
DE PROCESSOS REFLEXIVOS**

Ádria Brum de Azambuja
SMECD/Soledade/RS-UPF
adriaazambuja@yahoo.com.br

Eliara Zavieruka Levinski
UPF - eliara@upf.br

Luciane Spanhol Bordignon
UPF – lucianebordignon@upf.br

INTRODUÇÃO

O cenário educacional diante de inúmeras realidades e desafios tem exigido dos gestores educacionais, em especial, nesse momento histórico em que os projetos são construídos, apresentados e instituídos por indivíduos que negam a racionalidade da ciência, evidenciando um despreparo técnico para atuar em agendas fundamentais como é o caso da educação, a imersão em processos de formação continuada reflexiva que possibilite investigar, teorizar e ressignificar as ações cotidianas desenvolvidas no âmbito da gestão.

Nesse sentido, este artigo intenciona socializar e refletir sobre a formação continuada enquanto elemento formador e transformador do gestor educacional na relação com o contexto da prática. A temática é discutida a partir de experiências dos gestores do Sistema Municipal de Ensino de Soledade/RS (SME) na esfera macro (secretaria de educação) e micro (escolas). Diante disso, é fundamental que a formação continuada, nesse caso, dos gestores educacionais seja compreendida enquanto ação processual, que acolhe os saberes nascidos no contexto da prática, as contribuições da ciência e os desafios da gestão. Constituir tal racionalidade exige o entrelaçamento com instituição de ensino superior que

promova ações de assessoria pedagógica, por intermédio da extensão universitária, enquanto território fecundo para o acolhimento e teorização das experiências formativas dos sujeitos.

O programa de formação continuada vivenciado no SME, a partir do ano de 2014, ancorado em pressupostos que reconhecem a experiência como mobilizadora de formação e autoformação dos sujeitos envolvidos e a reflexão sobre a ação, como impulsionadora da ressignificação das práticas dos gestores, é reconhecido como um dos mecanismos da gestão democrática e como um dos núcleos basilares que potencializa a qualidade da educação básica.

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO

No cenário educacional, nos diferentes campos de atuação dos profissionais da educação há experiências que tem constituído a gênese de processos formativos planejados e estruturados com base nas inquietações, nos desafios, nos saberes empíricos e em concepções teóricas, referenciando a ressignificação da prática de gestão, num coletivo que tem como premissa a autoformação.

Ao socializar uma experiência nascida na relação com o contexto da gestão, ao revelar não só por meio da palavra mas também pelas ações concretas, o gestor denuncia um saber e corajosamente o submete a uma reflexão. Segundo Benincá (2002, p. 108), “o discurso que nasce da prática, observada e refletida, pode transformar o sujeito da prática e, conseqüentemente, a própria prática pedagógica. Trata-se do processo de formação continuada”.

Assim sendo, a discussão/reflexão em torno da experiência na e da gestão do SME, em diferentes contextos educacionais é sempre um ato autoformativo que possibilita ao gestor qualificar as ações de natureza pedagógica, administrativa e financeira e intensificar práticas que corroboram para a construção da educação de qualidade. Com base em Libâneo (2003, p.176), é pertinente destacar que a qualidade da escola pública reside no seu caráter democrático entendido “como direito de todos e dever do Estado - no ensino fundamental - ela possibilita a amplas camadas da sociedade o acesso aos bens culturais acumulados ao longo da história, socializando a cultura e democratizando a sociedade”.

O programa de formação continuada (PROFORMA)¹ do SME baseia-se na compreensão de que formação continuada é um conjunto de atividades educativas processuais, ininterruptas e coletivas nas quais os educadores são reconhecidos como sujeitos construtores do processo pedagógico ancorado na problematização, investigação e transformação das práticas educativas desenvolvidas nas instituições de ensino da qual fazem parte.

Essa perspectiva de formação continuada dialoga com as contribuições de Benincá (2002) e Freire (2001) sobre a condição finita e inconclusa do ser humano que, necessita de formação permanente, isto é, ao longo da vida e na esfera institucional colabora para romper com modelos de gestão centralizadora, autoritária e burocrática.

FORMAÇÃO CONTINUADA: EXPERIÊNCIA AUTOFORMATIVA

A experiência que forma e transforma o sujeito na relação com o vivido, nos convida a compreendê-la enquanto sentido existencial, pois é na sua essência o que nos acontece, o que nos passa, o que nos toca. É sempre relativa ao indivíduo, segundo Larrosa, é “o modo de habitar o mundo de um ser que existe”. (2014, p. 43).

No entanto, como compreender o que se vive com intensidade de experiência numa sociedade complexa, onde tudo ocorre rapidamente? Nesse sentido, corroboramos com o entendimento de Bauman ao salientar que estamos vivendo em tempos líquidos, em que nada está sendo feito para durar.

É no contexto de sociedades complexas e de tempos líquidos (Bauman, 2010), que a educação, exerce influência nos sujeitos para que vivam os acontecimentos no seu cotidiano e experienciam a vida, reconhecendo e acolhendo os desafios imputados pela subjetividade, pela incerteza, pela provisoriedade, condição ontológica dos seres humanos. Assim,

¹Instituído no ano de 2014, o PROFORMA constitui-se em um programa que tem a pretensão de englobar um conjunto de políticas educacionais mais amplas, que incidam sobre a totalidade de possibilidades de formação continuada dos educadores municipais. Assim no SME de Soledade os encontros formativos foram organizados em três modalidades: Formação Geral (com temáticas pertinentes a todos os educadores independente da área de atuação); Formação por Eixos Temáticos (voltados às necessidades específicas de cada grupo de educadores) e Formação em Espaço-Tempo de Serviço (realizadas e organizadas pela e na própria escola), momentos em que os professores se assumem como sujeitos pesquisadores e construtores de conhecimento.

experiência não nasce de experimentos, nem está baseada em dogmatismos, tampouco relaciona-se com a prática sem reflexão. Ao contrário, exige reflexão pois, só terá sentido existencial se for possível compreender o acontecimento que é exterior ao sujeito, mas que implica no seu modo de ser e de estar no mundo como meio de formação e de transformação.

Todavia, a reflexão, a formação e a transformação dos sujeitos estão condicionadas a sua própria decisão. O indivíduo ao ser desafiado pelo grupo onde está inserido, ao se sentir implicado com as contradições presentes no próprio contexto e diante dos apelos da sociedade pelas mudanças no cenário educacional, corajosamente inaugura processos formativos reflexivos ou rende-se ao conformismo e a aos discursos enfadonhos do “na prática isso não funciona”. Assim, Benincá assinala que

[...] A ação reflexiva que possibilita a percepção do mundo na consciência é sempre um trabalho exaustivo; por isso, muitos rejeitam, o esforço da reflexão. Não basta, portanto, querer; é preciso também dispor de um método que possibilite o caminho da descoberta e da mudança dos sentidos do mundo (2002b, p.59).

As responsabilidades do gestor educacional frente a realidade complexa, as ações e aos sujeitos envolvidos em seu contexto exigem clareza de concepções, intencionalidade política, rigorosidade metodológica para sustentar sua prática. A formação continuada deve acolher esses elementos para promover um trabalho coletivo triangulando os saberes da empiria, da ciência e da pedagogia, para a produção e ressignificação dos processos de gestão da educação e da escola.

CONCLUSÃO

A formação continuada dos gestores educacionais do SME sustentada na perspectiva da ação/reflexão/ação, da inconclusão, da recriação dos processos pedagógicos e da experiência como o que nos toca e que forma, está ressignificando conceitos e o modo de desenvolver os processos de gestão nas escolas. Além disso está colaborando para as instituições serem, de fato, territórios educativos e democráticos.

Assim sendo, a formação continuada se faz e se refaz ao estar sendo, e nesse sentido, distancia-se da racionalidade técnica, de mero cumprimento de calendário e da concepção do gestor ser expectador e reproduzidor de discursos advindos do sistema.

Diante disso e com esse processo, estamos estudando o ofício da gestão, qualificando as práticas pedagógicas escolares, remoçando o projeto de gestão democrática, assim como, o próprio Sistema Municipal de Ensino de Soledade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar. In: ISTOÉ Entrevista, 2010 Disponível em <http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe>. Acesso em 03/08/2018.

BENINCÁ, E. O senso comum pedagógico: práxis e resistência (tese-doutorado) Porto Alegre: UFRGS, 2002.

FREIRE, P. Conceitos. In: BRITO, R.H.; VACONCELOS, M.L.M.C. Conceitos de Educação em Paulo Freire. São Paulo: Vozes, 2006.

LARROSA, J. *Tremores escritos sobre experiência*. Coleção Educação, Experiência e Sentido. Autêntica, 2014.

LEVINSKI, E. *A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas – RS*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

- II -**AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, POLÍTICA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE NA COMPREENSÃO DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Adriana Cilene Alves de Oliveira²
PPGEDU/UNEMAT-BRASIL
dricaford@bol.com.br

Este trabalho nasce das leituras indicadas no Plano de curso da disciplina “Políticas Educacionais, Estado e Sociedade”³ e dos debates frutíferos estabelecidos no espaço da pós-graduação. A discussão, objetiva balizar as relações entre Escola, Política Educacional, Formação de Professores, de modo a compreendermos a sintonia e ligação entre os conceitos, uma vez que a incompreensão nos tem privado de conhecer efetivamente o que chega no chão da escola, como chega e porque chega.

“No que tange à noção de Educação, entendemos que seu significado corresponde a todo processo intencional de formação dos indivíduos (ou grupos).” (SANTOS, 2012, p.3), nesse sentido a formação dos sujeitos tem uma finalidade que é atravessada por disputas, jogos de interesse e relação de força, que de certa forma impede a efetivação de uma educação de qualidade. Conhecer o funcionamento da política e economia, enquanto determinantes da organização social, é condição indispensável para entendermos que a definição da política educacional no que tange a formação docente, programas, currículos, avaliação, entre outros aspectos, responde as transformações ocorridas no mundo do trabalho, assim como as exigências do sistema capitalista que corriqueiramente orienta como deve ser organizada a educação em países como o nosso.

As implicações e as transformações ocasionadas pela política educacional modificam consideravelmente os espaços escolares e a atuação dos professores. As mudanças fazem

² Orientadora Jaqueline Pasuch, PPGEDU/UNEMAT-BRASIL. E-mail: jaqueline.pasuch@gmail.com

³ Disciplina do Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, ministrada pela Professora Dr^a. Marilda de Oliveira Costa e Professor Dr. Leonardo Almeida da Silva.

com que os professores tenham sempre que está recomeçando o fazer docente, pelo que apresenta Vieira (2012, p.29), “Estes se veem diante de um acúmulo de papéis, funções e responsabilidades impostos por um processo de reforma sobre o qual não foram consultados e que, ao que tudo indica, não sabem para onde caminha [...], interessante que as modificações, via de regra, são para a educação básica, os professores executam as ações de programas, que especialistas organizam para solucionar problemas da escola.

Vemos como um processo contraditório, confuso e ao mesmo tempo complexo, uma vez que a experiência acumulada na docência, chão da escola, não pode ser desconsiderada no ato de decisões que determinam o curso da política educacional. No Estado democrático de direito, onde a pressão internacional, sem maiores resistências políticas, dá o tom de como direcionar a educação no país, não pode internamente dividir forças, mas buscar formas de superação das problemáticas históricas.

Políticas de formação de professores no Brasil se caracterizam por processos descontínuos, a cada governo aparece uma proposta, a anterior jaz nos arquivos e surge aquela que promete resolver o problema da educação, o que é um engodo, uma vez que as propostas não vão atingir o cerne do problema, mas vem em pequenas doses que aliviam momentaneamente, mas não solucionam em definitivo.

Segundo Borges (2013, p.56), “[...] a melhoria do processo de formação de professores precisa de muito mais do que leis e decretos. É um grande desafio que exige muito investimento, tempo, colaboração de todos, mudança de mentalidades comprometimento de toda a sociedade”. Assim entramos no mérito de que leis e decretos por si só não produzem o efeito esperado, o mais intrigante é que nem as pessoas interessadas tem a percepção do que está subentendido nas entrelinhas desses documentos. São anos e anos de interrupções das políticas de governo, ou seja, a cada novo governante é apresentada uma nova proposta, com isso aquisição de outros materiais, descarte do já utilizado e um gasto desnecessário, políticas de Estado que assumam o problema precisam ser efetivadas no país.

De acordo com Torres (1995) “[...] o estado, como pacto de dominação e como sistema administrativo autorregulado, exerce um papel central como mediador no contexto da crise do capitalismo, especialmente nas contradições entre acumulação e legitimação” (p.111), tais questões se relacionam diretamente com o que decidem para a educação, limites e possibilidades no contexto de um capitalismo que avança e tem total controle sobre a organização da educação.

Dessa forma, temos uma variedade de conceitos que fora do contexto, vistos desagregados do conjunto não nos dizem o que está por trás do jogo chamado capitalismo que tem no estado neoliberal a passagem para efetivação das suas políticas que objetivam a acumulação, o lucro e um estado de desequilíbrio que separa cada vez mais os poucos providos do grande número de desprovidos e deserdados do mundo. E tudo isso está intimamente relacionado a educação, a formação e no que é pensado e efetivado para este campo.

CONCLUSÕES

Diferentemente do que pensam os financiadores internacionais, o que precisamos são de professores ricamente formados do ponto de vista do acesso a espaços de formação que realmente discutam, debatam, problematizem a educação e suas ramificações seja da prática, da aprendizagem, da gestão, da participação e organização, dessa forma temos possibilidades reais de galgar outras perspectivas. A formação de qualidade seguida de boas condições de trabalho, valorização profissional, planos de carreira atrativos, participação das famílias na escola, é o que idealizamos e queremos para um futuro próximo. Se será ou não, não sabemos, mas é o que queremos e batalharemos para conseguir. Borges é enfática ao dizer, [...] Quando todos têm escola de qualidade, na qual se aprende a ler, escrever, pensar e refletir sobre a realidade vivida, não há dirigidos e dirigentes, mas sim oprimidos emancipados, seres conscientes, críticos e interventores na realidade em que vivem. (2013, p.69)

Conciliar tais necessidades, urgências, atender a população com a oferta de serviços de qualidade, investir na formação de professores, entre outras questões que exigem investimentos, infelizmente é se contrapor aos interesses do grande capital, equilibrar já é complexo, principalmente quando alguns dos governos democráticos pesam a balança para um único lado. Peroni(2003) traz a dura realidade quando afirma que o “Estado é mínimo para a pauta social, é máximo para atender o mercado e sua geração de lucro”. Quando o capital é ameaçado, quando as políticas sociais são prioridades para a democracia, quando as maiorias são amparadas, o sistema, o mercado já arruma uma forma de coibir e interferir nesses países, impondo regras absurdas, regras que descaracterizam o que há de humanidade entre o que impõe e o que é atingido.

Para este contexto a mitologia grega é fantástica, ao mesmo tempo que traz o castigo de Sísifo⁴, traz a Fênix⁵, com essas personagens mitológicas ilustramos o texto, com intuito de estabelecer um ponto de equilíbrio entre os desafios e possibilidades que temos a enfrentar nesse contexto neoliberal. Ser condenado eternamente a carregar uma pedra nos ombros, ininterruptamente, é como se fôssemos obrigados a suportar o capitalismo e todas as suas formas de violência, no silêncio, apatia, submissão, porém diante deste suplício temos capacidade de renascer, transformar-nos assim como a Fênix.

Não temos como separar capitalismo, neoliberalismo, estado, política educacional, formação de professores, o entendimento desse conjunto é indispensável para que tenhamos condições de atuar como pesquisadores, profissionais, cidadãos que realmente sejam participantes ativos das questões da sociedade. A escola, a educação básica, são espaços profícuos para o debate, mudar o contexto é responsabilidade de todos, professores precisam ocupar a universidade pública. A universidade é o local em que o conhecimento é problematizado, as teorias são propagadas num processo responsável que tem no cerne o desenvolvimento do ensino, pesquisa, extensão como ponto de partida e chegada para produção do conhecimento, conseqüentemente formação intelectual e humana provocando cada um a assumir o papel ativo nesta sociedade cada vez mais desigual.

REFERÊNCIAS

BORGES, M.C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. 1.ed.São Paulo: Paulus, 2013.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

SANTOS, Pablo Silva M.B. dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado, Privatização e Política Educacional- Elementos para uma Crítica do Neoliberalismo**. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

⁴ Um personagem da mitologia grega que foi condenado a repetir eternamente a tarefa de empurrar uma pedra até o topo de uma montanha, sendo que, toda vez que estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida por meio de uma força irresistível, invalidando completamente o duro esforço despendido.

⁵ É um pássaro da mitologia grega que, quando morria, entrava em auto-combustão e, passado algum tempo, ressurgia das próprias cinzas.

VIEIRA, S.L. **Políticas de formação em cenários de reforma.** In: VEIGA, I.P.A e AMARAL, A.L.(Orgs.) Formação de professores: políticas e debates. 5ª.ed. Campinas. SP: Papirus, 2012.

- III -**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE DIRIGENTES
ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA POR UMA GESTÃO
DEMOCRÁTICA****Adriana Cristina Furtado da Silva Idalino**Universidade Federal do Amapá
(adrianaidalino@gmail.com)**Antonia Costa Andrade**Universidade Federal do Amapá
(antoniaunifap@gmail.com)**Arthane Menezes Figueirêdo**Universidade Federal do Amapá
(arthane@gmail.com)**Nicole Grazielle da Silva Pojo**Universidade Federal do Amapá
(pojonicole93@gmail.com)**INTRODUÇÃO**

O projeto de pesquisa e de extensão, intitulado “A política de formação de dirigentes escolares: contribuições da Pedagogia Histórico-crítica por uma gestão democrática” tem como objetivo central de estudo a formação de profissionais da educação básica para o exercício da função de dirigentes escolares (DE), desenvolvida em cinco encontros. Salienta-se que o projeto tem como *locus* o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no qual, desenvolveu-se um curso de formação destinado a todos os profissionais da referida instituição, tendo em vista que na medida que se democratizam as instituições que compõem a sociedade, ultrapassando os limites da democracia política, constrói-se a democracia social (PARO, 1998).

O recorte que apresentaremos aqui é uma análise sobre as percepções dos participantes do curso referente ao terceiro encontro de formação cujo tema foi “*Princípios e etapas da PHC e suas contribuições para a gestão democrática: práticas pedagógicas*”.

O citado encontro contou com a participação da equipe gestora, coordenação pedagógica, corpo docente e equipe de apoio, totalizando 16 trabalhadores da escola, envolvendo discussões sobre as categorias: educação, escola, trabalho e homem, visando compreender suas concepções e relações com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

O curso utilizou como parâmetro as cinco etapas propostas por Gasparin (2011) para o desenvolvimento da PHC, que são: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. Nesse processo foram discutidas com os participantes suas concepções sobre as categorias: educação, escola, homem e trabalho.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO AÇÃO EDUCACIONAL CONTRA- HEGEMÔNICA NA ESCOLA

A escola como referência do processo de ensino-aprendizagem sistematizado precisa ser entendida a partir de um contexto social, no qual todos os sujeitos que fazem parte dela também se reconheçam como seres históricos. Esse é um movimento elementar para a implementação de um diálogo que promova uma postura contra- hegemônica no ambiente escolar.

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta uma proposta pedagógica consolidada na relação dialética entre a teoria e a prática, com base nos estudos de Saviani (2013), que compreende a ação pedagógica como um processo constituído de valores escolhidos intencionalmente por um homem histórico, isto é, uma ação consciente do indivíduo que atua socialmente, posicionando-se criticamente sobre o mundo.

Assim o trabalho pedagógico sob a premissa da PHC traz para a educação uma oportunidade de pensar o processo de aprendizagem a partir da mediação dos saberes referendados por uma intencionalidade no ato educativo. É dessa maneira que a PHC pode contribuir para uma real transformação social pautada nas ações dos trabalhadores da escola.

A DIMENSÃO FORMATIVA DO TRABALHADOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA PHC:

As análises que serão apresentadas foram obtidas no decorrer do curso de formação por meio de uma dinâmica, em que os participantes foram organizados em grupo e registraram as concepções resultantes das discussões.

Na primeira etapa do curso, denominada Prática Social Inicial, foram registradas as concepções sobre as categorias discutidas, a seguir:

Sobre a categoria “educação”, *“Aquilo que o aluno aprende em casa ele vai reproduzir no espaço escolar, parece até desaprender o que aprende na escola quando chegam a casa deles”.*

Sobre a categoria “escola”, *“A escola é o lugar pra ele (aluno) aprender e levar pra onde ele for a sua bagagem. Porque aquele aluno que está na escola de periferia, ele irá aprender também o mesmo que um aluno que estude em uma escola central. O ambiente tem muita influência. Seria tão bom, se todos se tratassem com respeito, com amor”.*

Sobre a categoria “trabalho”: *“Queremos um trabalho mais humanizado, que priorize a formação dos valores para realmente melhorar as pessoas”.*

Na categoria “homem”: *“O homem é muito sensível, dentro de nós existe algo bom e algo ruim. Se o ser humano, realmente focar nessa sabedoria para o bem em favor do próximo, pode ter certeza que iremos ter uma sociedade igualitária”.*

O 2º momento do curso constituiu a “Problematização” nessa etapa o professor apresenta as questões motivadoras para o estudo. Nesse momento relaciona-se as dimensões do conteúdo a serem trabalhadas: histórica, cultural, religiosa, política, econômica, entre outras. No momento da problematização propomos aos trabalhadores da escola questões para que pudessem repensar sua realidade como sujeitos históricos do processo de aprendizagem dentro das particularidades de suas funções, mas contribuindo para a totalidade das ações desenvolvidas dentro da instituição escolar.

O 3º momento diz respeito a “Instrumentalização” que perpassa pelas ações docentes e discentes para a construção do conhecimento. É nesse momento que o professor, media, traz para a sala de aula os instrumentos teóricos e práticos que sustentarão o sentido dos conteúdos. Trouxemos para instrumentalizar esse momento um estudo/síntese através de slides e vídeos sobre a PHC.

O 4º momento é a “Catarse” configura-se na elaboração teórica da síntese. Aquilo que antes compunha a síntese precária agora se transforma em totalidade concreta. Para ilustrar esse momento apresentamos na oficina o vídeo/depoimento “A menina que calou o

mundo”⁶ com o intuito de reforçar aos professores/funcionários a passagem da síntese precária para a elaboração de uma nova síntese do conhecimento.

O 5º momento é a “Prática social final”. É a construção dialética de uma nova postura prática e social. Os trabalhadores foram divididos em pequenos grupos com a finalidade de colocar em prática a estrutura de planejamento voltado para a didática da PHC. Os grupos socializaram seus planejamentos, apontando as possibilidades de trabalhar com a PHC não apenas em sala de aula, mas vivenciar na escola em sua totalidade.

Esse momento formativo serviu como parâmetro para analisarmos como os profissionais que participaram do curso compreendiam as categorias discutidas, que são fundamentais para a compreensão da gestão democrática, uma vez que, a partir delas tratamos sobre o aspecto filosófico e psicológico e política, que compõem os fundamentos da PHC e as ações da escola objetivando uma formação plural de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Diante do exposto, compreende-se que a formação dos profissionais da escola ancorada nos ideais da Pedagogia Histórico-Crítica suscita discussões, estudos e reflexões que contribuem sobremaneira para o melhoramento e ressignificação das práticas docentes no cotidiano escolar. Pensar a sistematização da gestão democrática na perspectiva da PHC, segundo Saviani (2011, p.14), leva-nos a reconhecer a escola e toda a sua aparelhagem como *locus* de socialização do saber sistematizado, ou seja, reconhecer que o espaço escolar e as relações de ensino e aprendizagem devem engendrar “o conhecimento elaborado”, forjado pela problematização da *episteme*, da ciência.

A prática de formação realizada no Colégio de Aplicação da UNIFAP oportunizou aos profissionais que lá atuam ressignificassem as percepções a respeito das categorias “escola”, “educação”, “trabalho” e “homem e o papel de cada um para a construção de uma escola democrática. Nesse sentido, última-se que é imprescindível a prática formativa dos profissionais da educação sob a égide da problematização da escola contemplando seus elementos sociais, políticos, educacionais, filosóficos e ideológicos.

REFERÊNCIAS:

⁶ Vídeo com o discurso de uma menina de 12 anos feito para delegados e chefes de Estado na Rio 92. Disponível em: <https://youtu.be/SlZi6iffOGc>.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino**. Ed. Ática. São Paulo, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

_____, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11^o ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

- IV -

AS ATUAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES: UM ESTUDO A PARTIR DE FACETAS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Ana Carolina Colacioppo Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo – acolacioppo@hotmail.com

Isabel Melero Bello

Universidade Federal de São Paulo
isabel_bello@yahoo.com.br

No cenário das mazelas das políticas de formação e trabalho docente (MAUÉS, 2003), o presente estudo trata da formação didática propiciada aos professores e gestores no contexto posterior à reorganização dos currículos dos cursos ensejada pelas Diretrizes Curriculares estabelecidas para a Pedagogia (BRASIL, 2006). As análises foram realizadas a partir da abordagem teórica de Basil Bernstein (1996). Os conceitos do autor permitem analisar o que permeia a prática pedagógica no processo de ensinar e aprender, como os professores e gestores vêm sendo formados e preparados para qual tipo de atuação; explicando os mecanismos que se traduzem nos modos de agir para ensinar nas escolas de educação básica; relacionando o microcontexto da sala de aula, em curso de Pedagogia, às atuais políticas públicas de formação e permanência do pedagogo nas escolas de educação básica, e almejando apontar aspectos que auxiliem na promoção de práticas pedagógicas comprometidas com processos de escolarização mais justos. Ou seja, de práticas pedagógicas engajadas politicamente com o preparo do pedagogo no que tange ao conhecimento para o trabalho do ensino que promova a aprendizagem de todas as crianças que precisam de uma escola com qualidade social, que requer professores e gestores preparados para tanto, dentre outras exigências diversas. Para a caracterização e a análise das práticas, os conceitos da teoria de Basil Bernstein de *código*, *classificação* e *enquadramento* foram centrais ao desenvolvimento da pesquisa, subsidiando o entendimento da formação que vem

sendo oferecida aos graduandos por meio da análise das relações estabelecidas nos discursos no que tange à interdisciplinaridade, intradisciplinaridade e às relações entre conhecimento acadêmico e não acadêmico; e do controle exercido no contexto instrucional no trabalho com o ensino no que se refere à seleção, sequência, ritmo e critérios de avaliação. Para este trabalho, que inclui, sob o enfoque das políticas de formação e trabalho de professores e gestores, informações coletadas na pesquisa de doutorado de uma das autoras (RODRIGUES, 2014), as informações destacadas incidiram especificamente quanto às análises tecidas contando com o conceito de classificação, no que tange às relações estabelecidas entre os discursos. Como exemplo, pesquisas baseadas no mesmo referencial balizador do presente estudo demonstram que as fortes relações intradisciplinares ou o estabelecimento de fracas fronteiras entre os assuntos estudados que compõem o currículo de uma disciplina tendem a compor práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem dos alunos. (MORAIS; NEVES, 2009). As relações intradisciplinares dizem respeito ao maior ou menor grau de integração dos diferentes assuntos abordados na disciplina, refletindo o nível de exigência conceitual que é requerido na formação. As relações interdisciplinares são importantes a serem focalizadas pelos docentes porque a área aqui em estudo tem, ou pelo menos deveria ter, o foco em questões técnicas, que só são dotadas de sentido quando entranhadas nas características das condições que configuram os processos de escolarização propiciados aos discentes nos âmbitos de atuação do pedagogo, demandando, portanto, relações com conhecimentos das outras disciplinas. A coleta de dados ocorreu por meio da análise de documentos que nortearam anteriormente e balizam hoje a formação do professor e gestor e da observação de aulas de um curso de Pedagogia. Foram 13 sessões, que totalizaram aproximadamente trinta e nove horas de observações. O campo empírico foi uma das maiores universidades privadas brasileiras, em termos quantitativos no que tange a número de alunos, sendo que o campus observado fica situado na cidade de São Paulo. As informações coletadas foram organizadas e expostas por meio de cenas. Os resultados encontrados evidenciaram a forte classificação, ou seja, as fortes fronteiras entre os discursos, precarizando as possibilidades formativas propiciadas na área. As poucas relações intradisciplinares e interdisciplinares detectadas evidenciaram a frágil condição a qual a formação do alunado ficou submetida, especialmente quando se considera o que a área da Didática demanda no trabalho com os conteúdos do componente curricular para que os modos de agir para ensinar trabalhados nas aulas sejam dotados de contextualização e compromisso com uma escola básica de boa qualidade. Quanto ao estabelecimento de relações entre as vivências do alunado e os conteúdos, vale ressaltar que, apesar do

estabelecimento desse tipo de articulação, não se considerou aqui que tais dinâmicas puderam se traduzir realmente no avanço do alunado na compreensão do conhecimento acadêmico que deveria ser propiciado no trabalho com a área, pois o trabalho com o último foi realizado de forma bastante precária em relação ao que se almeja. Os indicadores analisados na presente pesquisa mostraram como as relações estabelecidas no ensino da disciplina Didática tendem a potencializar ou não a compreensão dos futuros pedagogos em relação aos modos de agir para ensinar num contexto de entendimento relacional no que tange às atribuições sociopolíticas do exercício do magistério/ da gestão na educação básica. Os resultados evidenciaram que as relações de poder e controle subjacentes às práticas pedagógicas limitaram a formação da consciência profissional e política do futuro professor/gestor e revelaram os mecanismos constituintes da precarização da formação que vem sendo oferecida. A descrição dos processos de comunicação pedagógica mostrou os mecanismos de que a instituição de formação de professores se compõe e de que modo a formação nela propiciada está relacionada à estrutura social e à forma como estas se inscrevem ou são elementos constituintes do aparelho pedagógico. Evidenciaram, ainda, como a educação, como direito social, que inclui o aperfeiçoamento pessoal, a inclusão social e a participação política, configura-se na contramão das práticas que deveriam ocorrer nesse tipo de contexto de instrução à formação da consciência profissional para o exercício do magistério/ da gestão escolar. Este estudo também detectou o percurso da disciplina e área por meio da verificação do movimento do próprio curso de licenciatura, configurado pelas expectativas sociais em relação às suas atribuições e pelo contexto legislativo que foi lhe balizando desde a sua criação até a análise das Diretrizes em vigor, duvidosas quando analisadas criticamente em relação ao que estão subsidiando em termos de formação do pedagogo, especialmente focalizando a condição da Didática, a qual se atribui funções essenciais, porém de difícil contemplação dado o contexto organizativo da licenciatura ensejada por essa legislação, que é produto das políticas contemporâneas precárias, e que dá o tom hoje à histórica desvalorização social dos profissionais das instâncias de ensino e à escola pública de educação básica e, conseqüentemente, aos injustos processos de escolarização propiciados às crianças de condições socioeconômicas mais desprivilegiadas.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Tradução de Tomaz T. da Silva e Luís F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996. Coleção Ciências Sociais da Educação.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem. Optimização de um modelo de prática pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.1, n.22, p. 5-28, jan./jul. 2009.

RODRIGUES, A. C. C. **Formação de professores dos anos iniciais da escolarização: um estudo da disciplina Didática no curso de Pedagogia.** Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

- V -

FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDE PÚBLICA: MARCAS DE UMA GESTÃO.

Ana Cristina Gonçalves Abreu Souza
Universidade Federal de Alfenas - MG
dra.anaabreu@gmail.com

Quais seriam as características da gestão pública ao que se refere as propostas de formação de professores em rede? O que elas privilegiam? Essa é a questão central que procuramos responder a partir desta pesquisa com abordagem qualitativa que ocorreu numa Secretaria Municipal de Educação no interior do Estado de São Paulo. Estabelecendo um diálogo com a secretária de educação, orientadores, diretores, coordenadores e professores da rede pública municipal. Utilizamos entrevistas com profissionais que juntos compartilharam uma proposta de administração municipal de educação, a fim de levantarmos aspectos contemplados ao se propor um programa de formação continuada pública. Descobrimos marcas deixadas pela gestão pública educacional que remontam a história local de formação e resgatam um trabalho desenvolvido por muitas mãos, olhares e ideias.

A qualidade da educação pública é um princípio constitucional que envolve a necessidade de fortalecermos diferentes aspectos da gestão pública, dentre elas a formação dos profissionais que atuam diretamente nela. Muitas vezes a desconsideração existente nas propostas de formação referente ao que pensa ou faz os professores, dificulta a reflexão sobre a prática do cotidiano escolar.

A falta de conhecimento dos administradores e formadores que propõe as formações afasta a possibilidade de ações formativas que contribuam para se pensar e avançar nos processos de ensino e aprendizagem.

Programas de formação de professores em redes públicas que se organizam a partir de recortes momentâneos e superficiais comprometem verbas, tempo e impedem transformações reflexivas de qualidade no processo educativo.

O campo da formação de professores pode ser um problema, tendo em vista quantas possibilidades a gestão educacional viabiliza num projeto público? Em termos práticos há melhoria das propostas didáticas ou crescimento conceitual na aprendizagem dos alunos e das alunas? Há sentido ou significado para os professores as formações propostas em rede pública?

Investigar gestões públicas, analisar se existe a presença da identidade pedagógica docente, se a prática está imbuída e contextualizada neste processo, buscar a revelação de propostas onde o professor, a professora participe, opine, contextualize seus saberes e seu cotidiano, são fatores relevantes e que traremos nesta pesquisa por meio de um recorte da pesquisa com foco a mostrar diálogos com a secretária da educação e profissionais da Educação.

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

A Rede Municipal de Educação pesquisada passou por um momento importante em sua formação onde nos relatos de diferentes profissionais está presente uma gestão que deixou marcas em todos aqueles que dela participaram. Marcas que serão pontuadas no decorrer desta análise e que permitiram sinalizar para uma formação progressista e crítica.

Da Secretária de Educação aos professores, todos os entrevistados se assumiram como responsáveis por um atendimento de qualidade; essa era a filosofia da rede, compartilhar responsabilidades, conhecer o todo e se achar parte do processo em busca de educação para a população.

Os relatos da pesquisa retratam exatamente o momento após a Constituição Federal de 1988 o que viabiliza reconhecermos uma série de impactos que a legislação permitiu a gestão pública municipal, como a descentralização da gestão, ampliação de verbas e autonomia pedagógica.

O trabalho na rede pesquisada mostra um enorme crescimento, a gestão iniciou os trabalhos com 100 professores dos segmentos da educação infantil e o do ensino de Jovens e Adultos, e depois de quatro anos ao finalizar já tinha sobre a sua responsabilidade 800 professores, um aspecto importante e desafiador para a garantia da qualidade.

Sobre o funcionamento da Secretaria de Educação:

A secretaria de educação funcionava como uma mini-prefeitura, nós tínhamos muito recurso e descentralizou, a prefeitura não dava conta. A secretaria tinha 25% da verba. Secretária de Educação C.Q.

A Constituição Federal exige que os municípios apliquem ao menos 25% de sua receita, resultante de impostos e transferências, na manutenção e no desenvolvimento da Educação, esta medida garante ações da gestão em favor de um projeto educacional com mais autonomia.

Formadores e orientadores depõem com saudosa lembrança um momento de valorização do professor, da professora e da construção coletiva do projeto de formação. A partir das entrevistas organizamos o eixo de análise: Gestão pública de formação de professores.

Para tanto, será contextualizada a importância da Constituição Federal de 1988 para iniciar a análise, visto que essa gestão tirou proveito de todas as legalidades previstas para garantir um exercício em busca de um trabalho democrático e de continuidade.

Em 1989, as políticas públicas, as administrações que iniciaram com a eleição de 88, foram administrações de Laboratório, foi um tubo de ensaio, foi a primeira vez que na administração pública estava funcionando a constituição de 1988. Foi a primeira vez que se tinha concurso público, o funcionário estável, não se podia mandar embora, não podia demitir. Em 1990 foi a primeira administração que tinha que cumprir o estatuto da criança e do adolescente. Foi a primeira vez que tinha que administrar os conselhos municipais, que tudo descentralizou, tirou o poder do prefeito. Secretária de Educação C. Q.

A lei abre espaço para ações, a questão legal colabora para garantir um trabalho de qualidade. Aspectos importantes foram evidenciados como: a secretária era servidora pública há mais de dez anos na rede municipal em que assumia o trabalho como secretária, era evidente o conhecimento da gestora sobre a legislação e a equipe de professores com que vai trabalhar.

Eu conseguia ver o perfil dos professores porque eu estava na rede há 10 anos, eu tinha passado pela rede como professora, tinha todas as minhas colegas como professora, a gente tinha se formado juntas no curso normal, depois passei num concurso de orientadora pedagógica e fui ser orientadora deles, então conseguia definir cada professor, a forma de cada um pensar, a rede tinha quase 100 professores no início da gestão, um universo pequeno e que eu conhecia. Secretária de Educação C.Q.

Conhecer o legado cultural e educacional do local onde vai se propor um trabalho, é um ponto vital para manter o que é significativo àquele grupo de professores e dar continuidade à formação.

A Secretária da Educação conhecia crenças, ideias e valores dos professores e buscou nas ações princípios que os aproximavam e validavam a cultura a ser construída possibilitando a discussão e a colaboração do grupo.

Tal pedagogia da reciprocidade presume que todas as mentes humanas são capazes de ter crenças e ideias que, por meio de discussão e interação, podem ser movidas em direção a uma certa estrutura de referência compartilhada. (Bruner,2001, p.62)

Quando presenciamos ações de profissionais próximos dos professores que conhecem sua realidade e necessidade, as oportunidades e condições trazidas vão ao encontro dos anseios esperados, favorecendo um trabalho contextualizado e significativo.

A relação entre Secretária de Educação e Professores fez com que as ações fossem recebidas com pertinência e interesse dos profissionais.

A formação profissional tem que estar ligada à valorização, ao sucesso, a vida pessoal, ele é um conjunto de variáveis que você movimenta no dia a dia, vai depender do perfil do professor. Tem professor que tem que desafiar, outro não. O olhar tem que ser plural, por isso tem que ser contínuo, porque ele tem que conhecer a sua dimensão. Secretária de Educação. C Q

(...)as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendar na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.(Nóvoa, 1992, p.17)

A visão da Secretária de Educação em relação ao perfil dos professores fortalece e nos faz compreender a diversidade de propostas de cursos que foram oferecidos aos professores; cursos apenas técnicos até um estudo reflexivo, propostas diferenciadas para necessidades também diferenciadas.

Conforme informação constatada, a proximidade da relação se deve ao fato da Secretária já ter atuado na rede pública, o que permitiu conhecer as necessidades e os valores culturais, considerando aspectos pessoais e profissionais dos professores.

A principal busca dessa gestão no tocante à formação era o crescimento cultural dos professores, apontando para uma concepção global e reconhecendo que tanto o lado profissional quanto o pessoal precisavam ampliar.

A competência maior que buscávamos era cultural, a qualidade do ensino na nossa concepção ficava muito clara, para ser um bom professor você tem que dominar o conhecimento de forma profunda, porque

depois que domina se tem o relação plena do saber, consegue ser pedagógico, ser interdisciplinar, você sabendo profundamente e tendo cultura você vive o interdisciplinar. Secretária de Educação C Q

Essa concepção remete a um conceito de profissionalização docente como uma atividade intelectual e a serviço da coletividade atendida.

A busca primeira dessa gestão era a educação de qualidade e os princípios educacionais que tinham como objetivo integrar os setores, fazendo com que todos os funcionários, não só os professores, se percebessem no espaço em busca dessa qualidade. A valorização da ação de cada profissional era focalizada com a intenção de promover a participação, de se sentirem partes do processo.

Nós criamos um Centro de Atendimento de Formação Profissional, então desde a pessoa que abria a portaria até o grau mais alto falava a mesma língua, o centro buscava a capacitação de todos em serviço e assim todos os setores conheciam o princípio da política pública da Secretaria de Educação. Formamos o treinamento para cozinheira, faxineira, engenheiro, arquiteto, professores, porque todos tinham que entender o que era a Secretaria, os princípios e onde queríamos chegar. Perguntávamos estamos a favor de quem? Secretária de Educação C. Q.

O professor trabalha a favor de alguma coisa e contra alguma coisa. Por causa disso, terá outra grande pergunta a fazer: "Como conciliar minha prática de ensino com minha opção política? (Freire, 1986, p.60)

Como vemos em Freire a ideia de formação ultrapassa os princípios educacionais, o centro de formação mobilizava a criticidade e a participação ativa dos funcionários, o que requer um propósito também político na formação.

Conciliar com coerência o discurso e a prática é a possibilidade de uma educação transformadora e autônoma.

La creación de una institución específica para la formación permanente del profesorado por parte de la administración no es únicamente un proyecto educativo, sino que debe incluirse también en un determinado proyecto político. (Imbernóm, 1998, p.111)

O momento inicial dessa administração sinalizou para os professores ações, mobilizações e intenções, e, cada qual em seu tempo fez a leitura própria.

Todo começo de administração pública gera uma ansiedade por parte dos professores e profissionais ligados ao órgão público. Algumas administrações assumem e falsamente tentam dar uma nova cara, um novo perfil, para assim, marcarem politicamente as administrações.

No início, algumas gestões menosprezam toda a historicidade construída pelos verdadeiros⁷ funcionários públicos, os sujeitos permanentes do processo. A “nova gestão” assume um governo, em algumas vezes substituem e transferem profissionais, criam novas fórmulas mágicas para a educação, queimam arquivos e memórias da instituição com a falsa ideia de que a história estaria começando.

A indignação se faz presente ao presenciar ações públicas que desconsiderem a competência profissional cultivada no decorrer de um processo de construção da carreira na rede municipal e que passam a buscar ações que desmontem o que já foi construído na rede municipal.

Alguns recortes das narrativas dos professores evidenciam marcas importantes do processo de formação da rede:

Nessa administração o munícipe era nosso principal objetivo, fosse ele pobre ou rico, morasse no Bairro Igarapés ou Jardim Marcondes, isso foi o principal, a secretária deixava claro que nossos munícipes eram prioridades e tínhamos que atendê-los bem. Profa Selma

A Secretária reconhecia a importância de impulsionar o desejo pelos estudos e a formação, assim abriu condições para todos os professores da rede municipal, inclusive, professores de fora da rede a se aprimorem.

Os professores não haviam vivenciado uma marca de gestão inicial tão positiva com oferecimento de agendas de cursos, trazia anualmente em média mais de 40 cursos diversificados com profissionais qualificados, contribuía com transporte e incentivos aos professores para cursos e congressos fora do município.

Eu obriguei todo mundo a estudar, criei bolsas de estudo (Probem, Proteu, Probep, Copem) tinha bolsa de incentivo a quem estudasse, ajudava a pagar faculdade, especialização ou agente dava carro ou diária, que era para as pessoas voltarem a estudar por que não dá para o professor não ter conhecimento e trabalhar com a criança. No fundo eu queria desequilibrar a rede, sabe a coisa do Piaget você só cresce no desequilíbrio, a rede vivia numa inércia. Secretária de Educação C. Q.

⁷ Verdadeiros pois alguns administradores pensam que a história de rede pública educacional se faz em quatro anos, menosprezando o já construído em anos anteriores

A Secretária de educação avalia a rede e aponta a inércia como um aspecto forte, a conformidade com os estudos estava presente na cultura dos professores.

No prontuário das professoras lembra a Secretária:

Só havia um diploma, o de curso de magistério, poucas professoras tinham feito faculdade. Secretária de Educação. C. Q.

Ações essas que apontavam para uma demanda, uma necessidade: a busca pela aprendizagem docente. A pesquisa deu prioridade a investigar o caminho pela gestão e as propostas de formação continuada propostas para a rede pública municipal.

Neste resumo expandido fizemos um recorte com falas da Secretária de Educação, peça fundamental no trabalho desenvolvido e pesquisado.

No desenvolver das narrativas revelou-se uma proposta de política pública com foco na formação docente com ações que fortalecem a construção histórica, pessoal e profissional, fortalecendo a ideia de que não se pode separar o processo individual do coletivo. Esta pesquisa nos aponta para a importância de construir projetos públicos que contemplem ações para a diversidade dos docentes, o que viabiliza sentido e significado para uma prática complexa, singular e transformadora.

REFERENCIAIS

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

BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. Shor I. Medo e ousadia o cotidiano do professor. Rio de Janeiro Paz e Terra. 1986

IMBERNÓN, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Editora Graó, 1998.

NÓVOA, António. (Org.) Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

- VI -**CAMOATINS À VISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS
AÇÕES DE GESTÃO NA PERSPECTIVA DE UM
DIRETOR EDUCADOR**

Ana Lúcia Souza de Freitas – UNISINOS
anafr@unisinos.br

Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS
mari.forster@gmail.com

Vanessa Schwartz – Colégio Marista Rosário
vanessa.riva@maristas.org.br

RESUMO

O trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa realizada com gestores/as da Educação Básica. Referenciado no pensamento freireano, em diálogo com outros autores e autoras, tais como Vitor Paro (2015), Maurice Tardif (2002) e Isabel Alarcão (2001), o processo da pesquisa, com vistas à intervenção, assume a articulação universidade escola como eixo organizador das ações de pesquisa-formação. Dentre os resultados significativos, merece destaque o modo como vem contribuindo para elucidar a importância das ações de gestão para que a escola se realize como um lugar de (trans)formação.

Palavras-chave: Gestão da escola. Ações de gestão. Formação de gestores. Direção escolar.

PRIMEIRAS PALAVRAS

O trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa realizada com gestores/as da Educação Básica, vinculada a um curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional de uma universidade comunitária. Referenciado no pensamento freireano, em diálogo com outros autores e autoras, tais como Vitor Paro (2015), Maurice Tardif (2002) e Isabel Alarcão

(2001), o processo da pesquisa, com vistas à intervenção, vem produzindo significativos resultados.

A escola como um lugar de (trans)formação é uma perspectiva de atuação que emerge na trama das referências teórico-conceituais que fundamentam a pesquisa. Diz respeito à valorização dos saberes da experiência como fonte do conhecimento profissional docente e (TARDIF, 2002) à credibilização da escola como um lugar de produção e não apenas de aplicação do conhecimento (ALARCÃO, 2001).

No âmbito desta investigação, apresentam-se resultados da análise de uma entrevista com o diretor de uma escola pública, participante da pesquisa. Foi gravada em junho de 2018, pela coordenadora da pesquisa e mais uma pesquisadora do grupo, mediante o acompanhamento das ações de gestão ao longo de um dia na escola. Os resultados integram um processo mais amplo, por meio da qual vem se consolidando, entre outras, a compreensão sobre a complexidade das ações de gestão da escola básica, bem como o potencial formativo que nelas se insere.

O título tem origem numa situação relatada pelo diretor ao compartilhar sua reflexão sobre o inesperado que acontece no dia a dia da escola. A expressão “camoatins⁸ à vista” é empregada para chamar atenção da imediatez das ocorrências e da conseqüente necessidade de tomada de decisão no cotidiano escolar como uma das peculiaridades das ações da direção da escola.

Na continuidade, apresentamos um extrato da análise realizada com o suporte da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), por meio da qual identificamos os “atravessamentos da rotina escolar” como uma das categorias para o aprofundamento de estudos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES DE GESTÃO DA ESCOLA

À direção, compreendida como equipe gestora, cabe zelar pela identidade institucional do projeto político-pedagógico da escola em sua concepção e em sua efetiva execução e avaliação. Enquanto coordenação geral do trabalho, a função de diretor/a, quando exercida por quem se concebe como um/a educador/a e não como um/a gerente/a (PARO, 2015), pode trazer significativas contribuições no que diz respeito à credibilidade e ao reconhecimento da escola, tanto pela comunidade interna quanto pela externa. Tal

⁸ Pequena espécie de vespa.

perspectiva de atuação requer compreender e assumir responsabilidades, considerando que “A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser” (FREIRE, 1991, p.16).

A clareza de uma concepção político-pedagógica, assumida como finalidade e prioridade nos processos de tomada de decisão, faz diferença ações de gestão. O diretor entrevistado é enfático quando procura, pelo diálogo e pela escuta sensível, preservar o que acredita ser importante para a escola pública. Diz: “existe uma clareza de gestão de onde se quer chegar com essa comunidade, e existe uma clareza de gestão da escola pública que se quer, que se acredita e que se trabalha por ela.”

Todavia, esta não é uma tarefa fácil, pois envolve aprender a lidar com a imediatez da tomada de decisão diante da diversidade das situações que “se atravessam” no cotidiano escolar. Nas palavras do diretor: “por vezes, tu tens que sair do teu planeamento e criar outra estratégia para dar conta de uma demanda específica”. Assim, ações de gestão encontram-se tensionadas entre o planejado e o imprevisto, revestindo-se de uma dinamicidade que lhe é própria.

O tempo da escola, como nos mostra o diretor, é um tempo específico e diferenciado. Segundo ele, a escola tem uma organização para o que fazer todos os dias, incluindo o soar do sino, que é algo bastante simbólico dos tempos escolares, mas, “apesar dos sinos, [a escola] não é um espaço com rotina. É sempre um espaço que se transforma.” Nenhum dia é igual ao outro, “[...] por vezes, esbarram no nosso planeamento, por mais que se tenha uma estrutura básica do que se quer fazer naquele dia, tu tens esses atravessamentos que tu não podes deixar de olhar.” Exemplifica:

[...] eu chego numa segunda às 7h30, para abrir a escola, desenvolver os turnos, as aulas acontecerem e aí tu chega e vê um ninho de camoatim no portão. E ali tu tens 300 crianças que entram às 8h da manhã, e **tu tens que tomar uma atitude naquele momento**: deixar as crianças entrarem, correndo riscos, ou gerar um outro problema, suspendendo as aulas, chamar os bombeiros, chamar a secretária [...] isso não estava no planeamento daquela segunda-feira (grifo nosso).

A contundência do relato que dá título ao trabalho anuncia o fecundo aprofundamento de estudos a partir da seguinte questão: como conciliar um dos princípios fundantes da escola, que é o de mantê-la em constante funcionamento sem perder de vista sua finalidade educativa, diante dos “atravessamentos da rotina escolar”?

Preliminarmente, concluímos que é justamente a diversidade das situações que inesperadamente “se atravessam no cotidiano” que fazem da escola um lugar potencialmente (trans)formador. Mas é na perspectiva de quem atua como um educador diante do enfrentamento das situações cotidianas que a experiência na gestão escolar se revela um processo (in)tenso de mobilização de saberes. É possível compreender que as ações de gestão, exercidas em função de seu sentido educativo, mobilizam a reflexão, em situação (SCHÖN, 2000) e proporcionam a tomada de consciência de saberes e ainda não saberes. Há uma relação entre dificuldades, enfrentamentos, tensionamentos e saberes da experiência profissional que merece ser melhor compreendida e explorada na formação de gestores escolares.

PARA SEGUIR O DIÁLOGO

Com base nos estudos realizados, compreendemos que as ações de gestão da escola constituem um campo fértil para a produção de conhecimento e que os saberes de experiência na direção da escola precisam ser reconhecidos como referência à formação acadêmica. Não podemos perder de vista a preocupação de Souza (2008) que, ao analisar a produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil, destaca a necessidade de que se articule, de modo mais apropriado, a formação acadêmica às razões práticas dos sujeitos que atuam na gestão educacional.

É nesta direção que a continuidade da pesquisa aponta para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas (FREITAS; FORSTER, 2016), esperando contribuir para disseminar a cultura das ações de gestão da escola como prática de investigação e (trans)formação permanente, fortalecendo a identidade profissional de gestores/as educadores/as.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de.; FORSTER, Mari. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 55-69, jul./set. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00055.pdf> Acesso: 03 jan.2019

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

PARO Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** – São Paulo: Cortez, 2015 (Coleção Questões da Nossa Época; vol. 56).

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

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. In: **RBPAE** – v.24, n.1, p. 51-60, jan./abr. 2008, p.51-60. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19238/11164> Acesso: 03 jan. 2019.

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

- VII -**PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA
INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA**

Ana Paula Furtado Soares Pontes
Universidade Federal da Paraíba
anaufpb@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo originou-se a partir de um projeto de monitoria empreendido no âmbito da disciplina Educação e Trabalho. Propõe-se discutir a compreensão dos professores iniciantes sobre a escolha da profissão, sua iniciação na docência e o apoio institucional recebido para seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Recorreu-se à aplicação de questionários semiestruturados, envolvendo vinte e cinco professores iniciantes (0 a 3 anos de docência) da rede municipal de ensino de João Pessoa/PB.

DESENVOLVIMENTO

Docência, considerando a etimologia da palavra “*docere*”, remete à ideia de mostrar, dar a entender, instruir. Entretanto, segundo Veiga (2008), a docência vai além do ministrar aulas. No cenário contemporâneo, as demandas postas para a educação têm resultado no acúmulo de atribuições e na complexificação do trabalho docente.

Cunha (1999) assinala que o professorado tem sido colocado em xeque, sendo desafiado a lidar com situações para as quais não se encontra preparado. Para Nóvoa (1999), os valores e ideais da profissão docente carecem passar por um reexame, devendo o grupo profissional construir sua identidade profissional, redefinindo um conjunto de normas e valores que regulem a ação docente.

A identidade profissional resulta de um processo de construção inacabada que perpassa toda a vida profissional do indivíduo. Papi (2005) ressalta que esse processo se inicia desde a escolha da profissão, passando pela formação inicial e continuada, contemplando experiências diversas que se têm acesso em diferentes espaços institucionais.

Assim, o professor constrói sua identidade docente ao longo de sua trajetória profissional, em meio aos contextos e experiências que vivencia. Nesses termos, entende-se ser pertinente a discussão de ciclo docente, a partir das contribuições de Huberman (1992), para compreender como os professores evoluem na profissão, contribuindo para a análise empreendida nesse estudo.

O pesquisador reflete sobre tendências gerais do ciclo de vida dos professores, compreendendo que existem sequências-tipo que não são vividas na mesma ordem e que nem todos profissionais vivenciem todas elas. São elas:

- Entrada na carreira – primeiros anos de ensino, fase marcada pela “sobrevivência”, “choque com a realidade”, “descoberta” e a “exploração”.
- Estabilização – comprometimento definitivo com a docência. É a fase de consolidação pedagógica e de confiança crescente.
- Diversificação – o professor investe em uma maior experimentação e diversificação.
- Pôr-se em questão – o professor questiona-se quanto à permanência na profissão.
- Serenidade e distanciamento afetivo – o professor domina um repertório que lhe dá confiança em relação ao seu trabalho, não sendo vulnerável a avaliação de outros.
- Conservadorismo e lamentações – maior rigidez e dogmatismo, sendo o professor mais resistente a inovações.
- Desinvestimento – final de carreira, levando o professor a uma postura que pode ser positiva, o “desinvestimento sereno” ou um “desinvestimento amargo”, com lamentações e ressentimentos.

ALGUNS ACHADOS – O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Os professores, em geral, fizeram opção pela docência influenciados por familiares e antigos professores, além do interesse em contribuir com a formação das crianças e do amor à profissão. Tais achados vão ao encontro de pesquisas como a de Muhlstedt e Hagemayer (2015), com referências que dão conta de imagens idealizadas de romântica da profissão, conforme se verifica a seguir:

A minha mãe foi minha fonte de inspiração [...] sempre alimentei o desejo de ser professora. (Prof. 03).

O amor pelo ofício de ensinar, apesar das dificuldades. (Prof. 13).

Verificam-se casos de professoras com uma perspectiva de docência próxima à de vocação, que remete à ideia de sacerdócio, concepção historicamente construída a partir do século XIV, mas que ainda não foi superada por completo (NÓVOA, 1999).

Considerando a iniciação na docência, as professoras assinalaram as dificuldades encontradas, dado o descompasso da formação com a realidade e as condições das escolas:

Achei muito difícil, me sentia sufocada para dar conta de uma turma mista e o salário não compensava. (Prof. 08).

Em sala de aula a vida não é fácil. Os alunos indisciplinados , a falta de recursos, mas amo o que faço. (Prof. 21).

A iniciação na docência é uma fase marcada por descobertas, exploração e sobrevivência, momento em que os professores mais precisam de apoio institucional. Assim, esses docentes merecem uma atenção especial, devendo-se investir em oportunidades de formação e programas institucionais de acompanhamento e de desenvolvimento profissional.

Entretanto, pelos depoimentos dos professores verificou-se que não há qualquer ação deliberada por parte da Secretaria de Educação do Município de acolher, acompanhar e formar especificamente esses professores iniciantes.

As iniciativas identificadas nos registros dos professores partiram suas buscas ou dos gestores, por meio de ações sem uma sistematização ou formalização institucional.

Compreende-se que a profissão docente enfrenta muitos desafios, sendo necessário que se invista em sua formação e seu desenvolvimento profissional. Entretanto, não se pode perder de vista com Paro (2011, p. 151) que “[...] também são imprescindíveis condições objetivas de trabalho que ofereçam um mínimo de possibilidade para a atividade docente se realizar”.

Ademais, considerando o panorama da baixa atratividade da docência, mais ainda se mostra necessário que se invistam nos professores iniciantes, mediante programas consistentes de formação e de indução docente, assim compreendido por Ferreira e Reali (2005, p. 2):

Os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, são aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais. [...] No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais.

Assim, conclui-se que é fundamental que as redes de ensino invistam em programas de indução profissional docente, e as instituições desenvolvam ações articuladas pelas equipes gestoras, com iniciativas de acompanhamento e do apoio aos profissionais. Concebendo projetos ancorados nas necessidades e nos perfis de seus professores, com iniciativas diversas a partir da parceria com os docentes mais experientes, aspectos a serem tratados com o prosseguimento da pesquisa.

CONCLUSÕES

Os estudos preliminares apontam para a carência de investimento na acolhida, formação continuada e apoio aos docentes iniciantes, restando submetidos ao choque de realidade, à exploração e/ou às descobertas de forma desassistida. Defende-se o apoio a esses profissionais nessa etapa decisiva da carreira profissional.

As primeiras experiências como docente exercem um peso decisivo na escolha por permanecer ou abandonar a profissão. A partir de um bom programa de indução, o professor pode se fortalecer e evoluir profissionalmente, construindo uma carreira que não resulte num desinvestimento amargo, mas sereno, marcado por uma história de enfrentamentos, conquistas e de realização profissional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 127- 148.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: Contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de

Educação Física. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2005. p. 1-17.
Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm. Acesso em: 02 de out. 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

MUHLSTEDT, A.; HAGEMAYER, R. C. de C. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. **Cadernos de Pedagogia**. São Carlos, ano 8, v. 8, n. 16, jan./jun. 2015, p. 28-39.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1999, p. 13-34.

PAPI, S. O. Gomes. A profissão docente no contexto das profissões: os desafios da profissionalização. In: PAPI, Silmara de O. Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara, SP: Junqueira e & Marin, 2005. p. 15-48.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: D'ÁVILA, M. C.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 13-21.

- VIII -**IMPLICAÇÕES DA RESOLUÇÃO CNE/CP N.2/2015 PARA
A FORMAÇÃO DOS DIRIGENTES ESCOLARES**

Andréia Nunes Militão
(UEMS/BRASIL) – andreiamilitao@uems.br

O presente trabalho deriva de pesquisa interinstitucional que investiga a implementação da Resolução CNE/CP n. 2 de 2015 no Estado de Mato Grosso do Sul. A investigação em tela tem como recorte os desdobramentos das Diretrizes (Brasil, 2015) para o campo da gestão escolar. Tem-se como pressuposto que os normativos referentes a gestão democrática não são implementados pelos sistemas de educação básica e também pelas instituições formadoras de professores no âmbito do ensino superior.

Ancorada em abordagem qualitativa, recorre à pesquisa documental, elegendo como corpus de análise: a) Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015; b) Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, e; c) Projeto Pedagógico de Curso de licenciaturas de uma universidade pública federal situada na região Centro-Oeste. Ao todo foram analisados os PPC de 11 licenciaturas que fizeram a adequação às normas da nova diretriz entre 2017 e 2018, considerando no contexto do Estado de Mato Grosso do Sul, a maioria dos cursos de licenciatura não se adequaram ao normativo em vigor.

Constata-se a emergência da formação dos profissionais da educação no arcabouço legal (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2010; Brasil, 2014; Brasil, 2015). Nesta perspectiva, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 tem o mérito de inserir a gestão escolar para além de um princípio da formação dos profissionais da educação como componente curricular que passa a abarcar todas as licenciaturas.

Localiza-se na década de 1990 as primeiras tentativas de regulamentação da gestão democrática enquanto princípio constitucional. A LDB/1996, em seu artigo 13º, elenca como obrigação dos docentes a “elaboração da proposta pedagógica” da escola e a colaboração “com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Evidencia-se neste momento que ao professor cabe uma atuação que ultrapassa a sala de aula

e envolve a gestão escolar, ainda que esta possa ser coordenada e planejada pelos gestores escolares.

Conquanto a discussão sobre a democratização da educação não configure algo novo, conforme assevera Freire (1967, p. 96-97) ao criticar a escola autoritária “Ditamos aulas. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele”, sua consolidação na legislação é recente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), reafirma no artigo 55:

A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola.

Acerca da formação dos profissionais da educação, o Documento supracitado (2010) normatiza:

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;

d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

(BRASIL, 2010, p. 78 – grifo nosso)

A inserção da gestão escolar comparece na Resolução CNE/CP n. 2/2015 sob diversas conotações/formas: ora como princípio educacional, ora como elemento intrínseco da formação de professores, ou ainda como área de atuação. O Artigo 7º indica entre os campos de atuação dos egressos das licenciaturas “a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica” (BRASIL, 2015, p. 7). Ao longo do documento repete-se em várias partes a vinculação entre a docência e a gestão escolar como elementos indissociáveis.

Artigo 8º [...] As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino.

Artigo 13º [...] Os cursos de formação inicial de professores [...] formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional.

A partir dos pressupostos apresentados, foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso de 11 licenciaturas presenciais: Letras, Artes Cênicas, História, Geografia, Ciências Sociais, Química, Física, Matemática, Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia. O processo de reformulação na instituição investigada deu-se de forma rápida em comparação com as outras instituições investigadas na pesquisa maior, que até o momento não fizeram a adequação.

A ampliação da carga horária mínima teve centralidade no processo de implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2015. Na dinâmica das discussões sobre essa ampliação, passou a ser pautado os componentes que deveriam ter lugar no currículo das licenciaturas. Apesar dos avanços do texto legal, Dourado (2015) já apontou os desafios para sua implementação, pois esta envolve mudanças de concepções no âmbito dos cursos de formação de professores. Depreende-se que “[...] as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino [...]” (DOURADO, 2015, p. 308-309), portanto os conteúdos referentes a gestão devem comparecer na formação inicial.

Em relação ao componente curricular Gestão Educacional, a universidade investigada optou pela sua inclusão em uma disciplina já existente. Assim, a disciplina Políticas Públicas Educacionais, ofertada em nove (09) licenciaturas entre as 11 analisadas, teve sua nomenclatura e ementa alteradas, passando a ser denominada Políticas e Gestão Educacional, mantendo a mesma carga horária de 72 horas.

Constatou-se que a implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2015 se deu de forma fragmentada, em uma dinâmica interna de cada curso sem articulação entre as 11 licenciaturas. As mudanças privilegiaram mais aspectos de ordem econômica que impediam a contratação de docentes para dar conta de novas demandas, eventualmente levantadas como necessárias, relegando a criação e/ou adaptação de novas disciplinas para o corpo docente existente.

As normatizações nacionais apresentam inconsistências quanto ao lugar da formação dos gestores escolares. De um lado, a LDB/1996 indica no artigo 64 como *locus* de formação os cursos de graduação em Pedagogia e cursos de pós-graduação (*lato e strictu sensu*). De outro lado, as DCN (2015), inserem a gestão como princípio para a formação inicial e continuada, mas também como campo de atuação profissional. Essa dualidade contribui, ao

nosso ver, para as dificuldades e resistências encontradas no âmbito das instituições formadoras, pois as licenciaturas em geral não se identificam como espaço de formação dos gestores escolares.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Constituição da República do Brasil**. Disponível em, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 10/02/2019.
- BRASIL, **Lei nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em, http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 10/02/2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
- BRASIL, **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 10/02/2019
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 36, n. 131, p. 299-324, June 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Feb. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.
- FREIRE. Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

- IX -**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO
CONTINUADA NA ESCOLA: ESPAÇO DE DIFUSÃO DO
CONHECIMENTO****Anita dos Reis de Almeida**(UFBA- anitareisalmeida@gmail.com)**Nadja Maria Amado de Jesus**UFBA-nadjamaria1@gmail.com)**José Francisco Barretto Neto**(UFBA – jfbneto2@gmail.com)**Ana Maria Ferreira Menezes**(UNEB – ana_mmenezes@hotmail.com)**INTRODUÇÃO**

O coordenador pedagógico é o profissional responsável pela coordenação do trabalho pedagógico da escola. Como integrante da equipe de gestão escolar, deve dedicar-se às tarefas de articulação, formação e transformação do trabalho pedagógico, comprometido com a garantia da aprendizagem, com qualidade socialmente referenciada, para todos os alunos. Nesse contexto, a função formadora da ação do coordenador pedagógico ganha destaque cada vez maior, uma vez que as demandas de formação no contexto escolar precisam dialogar com as demandas do mundo contemporâneo e os seus desafios escolares. Tem-se como pressuposto que, ao refletirmos sobre a atuação do coordenador pedagógico no exercício da função formadora, possamos oferecer pistas sobre a relevância do papel exercido por esse profissional no processo de difusão do conhecimento na escola.

Para tanto, utilizou-se uma pesquisa de natureza exploratória, de cunho qualitativo, por compreender, assim como Gil (2012), que essas pesquisas contribuem para gerar uma

maior aproximação dos pesquisadores com o objeto de estudo, objetivando torná-lo mais explícito, ao aprimorar ideias ou a descobertas de induções. Como procedimento metodológico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, que, na visão de Fonseca (2002), é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

Assim, o presente trabalho está estruturado em três partes. A primeira parte apresenta a introdução, evidenciando o objetivo e a metodologia utilizada. A segunda traz reflexões sobre a formação continuada na escola como estratégia de difusão do conhecimento. Por fim, apresenta-se as conclusões.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DE DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

A formação continuada constitui-se uma das principais ações vinculadas à política de valorização dos profissionais da educação propagada, dentre outros documentos, no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 e na Lei de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007, instrumentos normativos em que se ressaltam diretrizes e estratégias para a formação inicial e a formação continuada, reconhecendo-as como condição para a melhoria da qualidade da educação e, também, como direito e condição necessária à profissionalização daqueles que atuam na área educacional.

Os professores são os sujeitos do processo formativo, enquanto os coordenadores pedagógicos são mediadores do processo de difusão do conhecimento atuando na organização dos espaços e tempos formativos e na articulação de saberes e práticas que dialogam, com as demandas de ensino dos professores e de aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo. É importante destacar ainda que este é um processo permanente de formação, uma vez que, ao inaugurar um novo ano letivo, nos deparamos com um contexto de influência que implicará numa nova tomada de decisão sobre as opções pedagógicas dos docentes.

Libâneo (2003) ressalta que é no contexto da escola e do trabalho pedagógico que os professores refletem, se articulam, planejam e replanejam as estratégias de trabalho, promovendo mudanças e crescimento individual e coletivo, significativo ao processo de profissionalização da docência, tornando a escola um ambiente favorável às mudanças. Contudo, o autor nos chama a atenção para que sejam consideradas as necessidades

profissionais dos professores iniciantes e veteranos, envolvendo todos na definição e avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP), na organização do projeto de formação e no acompanhamento da prática pedagógica.

Ao considerar as demandas formativas dos professores em sintonia com as necessidades de aprendizagem dos alunos, o coordenador pedagógico deve configurar no Plano de Formação, as estratégias de compartilhamento e criação de conhecimento organizacional, necessários à consecução dos objetivos estabelecidos no projeto da escola. Para Nonaka e Takeuchi (2008), a criação de conhecimento no âmbito das organizações, implica num processo de interação contínua, dinâmica e simultânea entre o conhecimento tácito, que corresponde as experiências dos indivíduos, sendo fundamental a sua disponibilidade para compartilhar e o comprometimento deste com o projeto da instituição, e o conhecimento explícito, que consiste na sistematização do novo conhecimento criado a partir da socialização do conhecimento tácito, e incorporado como conhecimento organizacional. A dinâmica de conversão do conhecimento tácito para conhecimento explícito é denominada por Nonaka e Takeuchi (2008) de espiral do conhecimento correspondendo a um modelo dinâmico de criação de conhecimento organizacional.

Assim, por difusão do conhecimento consideramos o processo, institucionalmente organizado, de socialização de conhecimentos, que integram o repertório de vida dos sujeitos, a partir da mediação voltada para o compartilhamento de experiências. Tais experiências, vão possibilitando a construção colaborativa de um novo conhecimento, que é sistematizado para favorecimento de um projeto institucional. Na perspectiva de Galeffi (2011), a difusão responde ao imperativo do conhecimento implicado com o desenvolvimento humano sustentável.

Nessa direção, entendemos a difusão do conhecimento não como mera transmissão de informações, mas como um processo capaz de tornar o conhecimento ferramenta útil para o desenvolvimento das pessoas e, conseqüentemente, das organizações.

Deste modo, podemos considerar que o coordenador pedagógico atua, conforme Ribeiro, Menezes e Campos (2016), como um mediador que promove a difusão facilitada de conhecimentos, por meio da reflexão, observação ou imitação, estimulando entre os docentes, a aprendizagem colaborativa de um novo conhecimento. Assim, acreditamos que espaços formativos, orientados pelo princípio da homologia de processos, onde o coordenador pedagógico oportuniza a reflexão e tematização dos saberes e práticas educativas, podem favorecer a difusão de conhecimentos.

CONCLUSÕES

O coordenador pedagógico, no efetivo exercício das suas funções, é considerado como profissional que desempenha importante papel no processo de qualificação da dimensão pedagógica do trabalho escolar. No desempenho da sua ação formativa, articula processos de formação continuada na escola, que devem favorecer a difusão de conhecimentos articulados ao PPP, comprometido com uma cultura de sucesso dos estudantes. Assim, ao organizar a formação, o coordenador deve levar em consideração o perfil da comunidade, a história da escola, as demandas dos alunos, dos professores, atuando como mediador e potencializando a socialização de conhecimentos e experiências que se articulam na construção de novos conhecimentos.

Desta forma, os espaços de formação continuada na escola vão se constituindo como ambientes de difusão de conhecimentos, uma vez que oportunizam o diálogo entre o conhecimento tácito, compreendido como as experiências individualizadas e compartilhadas entre os sujeitos envolvidos nos processos formativos, e o seu processo de conversão em conhecimentos explícitos que são assumidos institucionalmente pelos docentes, modificando e qualificando as suas práticas a favor da materialização do projeto pedagógico da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

DOMINGUES, Isaneide. *O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada do Docente na Escola*. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

GALEFFI, Dante Augusto. *Saberes plurais e difusão do conhecimento em educação: uma perspectiva transdisciplinar*. In: GURGEL, P. R. H. e SANTOS, Wilson Nascimento. *Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógicas*. Salvador: EDUFBA, 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2003.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Gestão do Conhecimento*. Porto Alegre: Bookman, 2008.

RIBEIRO, Núbia Moura; MENEZES, Ana Maria Ferreira; CAMPOS, Maria de Fátima Hanaque. Difusão e Gestão do Conhecimento: conceitos, analogias, convergências e divergências. In: *Cognição: aspectos contemporâneos da construção e difusão do conhecimento*. Org. Alfredo da Matta e José Claudio Rocha. Salvador: EDUNEB, 2016.

- X -

A IMPORTÂNCIA DOS CONSELHOS ESCOLARES NO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA

Antônia Costa Andrade

Universidade Federal do Amapá
(antoniaunifap@gmail.com)

Janaina Brito Carvalho

Universidade Federal do Amapá
(janaina.brito.carvalho@gmail.com)

Orleans Silva Sousa

Universidade Federal do Amapá
(orleans.mathema@gmail.com)

INTRODUÇÃO:

Em tempos de Escola sem Partido, torna-se necessário contribuir para o fortalecimento da agenda democrática, enquanto construção de uma resistência ativa. Deve-se fomentar também, o debate acerca de alternativas contra-hegemônicas, a fim de inspirar gestores escolares e professores das escolas públicas do Brasil a buscarem maneiras de promover o cumprimento do papel da educação escolar.

Assim, o referido trabalho busca no contexto deste debate, discutir a respeito da importância dos Conselhos Escolares (CE) dentro do processo de Gestão Democrática (GD) nas escolas públicas brasileiras e os desafios de sua efetivação. Para tanto, o estudo pautou-se na seguinte questão norteadora: *Em que medida uma formação com aporte teórico da Pedagogia Histórico-crítica se apresenta como perspectiva de constituição e fortalecimento de Conselhos Escolares enquanto espaços decisórios e de resistência em favor de uma gestão democrática?*

Trata-se de um estudo teórico e empírico de abordagem qualitativa, em que se propõe analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica (PHC) para o fortalecimento dos

conselhos escolares. O estudo ainda está em andamento. Para sua realização se utiliza o método da pesquisa-ação por ter um caráter intervencionista e participativo na realidade investigada.

O lócus de pesquisa é o Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Nesta escola, desde dezembro de 2017 é desenvolvido por professores e acadêmicos da UNIFAP, um projeto de pesquisa e extensão, que se intitula: “A Política de Formação de Dirigentes Escolares: contribuições da Pedagogia Histórico-crítica por uma Gestão Democrática”. O referido projeto consiste em um processo formativo destinado aos profissionais da educação, na perspectiva da PHC. Por meio desse projeto se realizam processos de formação e investigação em que os trabalhadores escolares são sujeitos participantes do cenário em que estão inseridos. Constroem e reconstroem suas teorias/práticas, pautados no princípio da gestão democrática, num movimento de reflexão crítica.

Na seção seguinte se apresenta a discussão referente ao Conselho Escolar e sua importância no processo de gestão democrática do CAP da UNIFAP sob a perspectiva da PHC. As análises das contribuições deste referencial teórico são feitas a partir das vozes dos sujeitos envolvidos na formação realizada no CAP.

O CONSELHO ESCOLAR NO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIFAP E OS PRESSUPOSTOS DA PHC

Em um contexto em que a escola e a democracia brasileira sofrem ameaças, cresce a necessidade de discutir a respeito das práticas democráticas nas escolas públicas. Por meio da GD busca-se incentivar e promover a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar no processo de tomadas de decisão. Na percepção de Paro (2004, p.16), “[...] a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade”, pois o desenvolvimento do processo educativo não depende exclusivamente do diretor.

As dificuldades de implantação da gestão democrática, são inúmeras. Isso se dá pela falta de recursos financeiros, ausência da participação dos pais no processo educativo, assim como, a inexistência de uma infraestrutura adequada em grande parte das escolas brasileiras, que possibilite o acesso e a permanência dos educandos. Diante das dificuldades evidenciadas no âmbito educacional, no município de Macapá-AP a implantação das políticas educacionais acontece, em geral tardiamente. O processo de implantação da gestão democrática nas escolas é recente, começou a ocorrer por meio da criação da Lei 15.033/2010 (Lei da Gestão

Democrática do Estado do Amapá), em que foram criados os Conselhos Escolares em algumas escolas da rede estadual de ensino.

No contexto dessas discussões, propõe-se o desenvolvimento de ações contra hegemônicas que apresentem novas perspectivas para o fortalecimento da gestão democrática, de maneira que os sujeitos envolvidos no processo educativo possam ter suas vozes ouvidas.

Nesse sentido, os CAP, importantes espaços de formação humana, articulados às universidades por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão representam fortes aliados na luta pela democracia. Isto posto, no decorrer do processo de formação realizado no CAP da UNIFAP foi possível registrar as seguintes percepções dos participantes oriundos dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, a respeito de categorias basilares para a compreensão da PHC e seus pressupostos, quais sejam: Educação, Escola, Trabalho, Homem.

Quanto à categoria “educação” as vozes dos participantes, manifestadas durante uma dinâmica de grupo, que possibilitou tais registros, evidenciou *“Aquilo que o aluno aprende em casa ele vai reproduzir no espaço escolar, parece até desaprender o que aprende na escola quando chegam a casa deles”*.

Saviani (2011) advoga que, o termo Pedagogia Histórico-crítica é resultado do empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Um dos fundamentos desta pedagogia é o Materialismo histórico-dialético, que permite perceber a realidade social, suas contradições e seus condicionantes. Compreende também que, “a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (SAVIANI 2011, p.80).

A respeito da categoria “escola” destacou-se que *“A escola é o lugar pra ele (aluno) aprender e levar pra onde ele for a sua bagagem. Porque aquele aluno que está na escola de periferia, ele irá aprender também o mesmo que um aluno que estude em uma escola central. O ambiente tem muita influência. Seria tão bom, se todos se tratassem com respeito, com amor”*.

A PHC “afirma-se sobre uma base histórica e historicizante” (SAVIANI, 2011, p. 88). A questão escolar em si, é um processo histórico, e compreender seu movimento é necessário ao fortalecimento da luta pelo desenvolvimento humano. Gasparin (2015, p.1) defende que a escola “[...] nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida”. Nessa perspectiva teórica a ação educativa “[...] desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais” (SAVIANI, 2011, p. 91).

Sobre a categoria “trabalho” ressaltou-se *“Queremos um trabalho mais humanizado, que priorize a formação dos valores para realmente melhorar as pessoas”*.

De acordo com Gasparin (2018) as ações dos sujeitos, conscientes ou não, devem se desenvolver pautadas em teorias que possam se traduzir em métodos e técnicas com as quais seja possível elaborar e reelaborar o conhecimento científico, bem como concretizar as ações no ambiente escolar.

Por fim, quanto à categoria “homem”, de acordo com as vozes dos participantes *“O homem é muito sensível, dentro de nós existe algo bom e algo ruim. Se o ser humano, realmente focar nessa sabedoria para o bem em favor do próximo, pode ter certeza que iremos ter uma sociedade igualitária”*.

Outro importante fundamento da PHC é a Teoria Histórico-cultural de Vigotski, em que segundo Gasparin e Petenucci (2018) o homem é um ser histórico, que aprende e se desenvolve em suas relações com o mundo natural e social. Dado o perfil dos participantes – adultos, trabalhadores da educação – o aprender ao qual nos referimos, pressupõe o exercício da participação e sua função educativa, tão importante para a efetivação da gestão democrática.

CONCLUSÕES

No processo de implantação da GD, a atuação do Conselho Escolar é necessária e indispensável, dado o seu potencial de mobilização. Todavia, a formação dos conselheiros deve ser alicerçada em teorias que oportunizem a compreensão do movimento dialético da relação entre escola e sociedade, fazendo-se perceber suas contradições. Acredita-se que, a Pedagogia Histórico-crítica traz importantes contribuições para o desenvolvimento de ações contra hegemônicas que favorecem a verdadeira gestão democrática escolar.

REFERÊNCIAS

EVANGELISTA, O. **A supressão dos colégios de aplicação**. Florianópolis/SC: Mimeo, 1999.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia Histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar. 2018. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2018.

_____, João Luiz. **Planejamento e Avaliação**. 2018. Disponível em: <
http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.10.46.f10026cfdb3402723ee1bd9293bf915d.pdf > Acesso em: 15 jun. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed.
Campinas: Autores Associados, 2011.

. - XI -

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A QUALIDADE DA
FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES****Beatriz Martins dos Santos Prado**

Universidade Católica de Santos/SP

(beatrizprado@unisantos.br)

Prof. Dra. Marineide Oliveira Gomes

Universidade Católica de Santos/SP

(neide.ogomes@gmail.com)

Este trabalho tem como referência - projeto de pesquisa que consiste em acompanhar a implantação e desenvolvimento do Projeto Institucional (PI) do Programa de Residência Pedagógica (PRP), na forma de estágio curricular em uma Instituição de Ensino Superior (IES) com estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade do município de São Vicente/SP. A pesquisa visa alcançar também os professores preceptores de uma escola de educação básica (ensino fundamental I) do mesmo município. Para tanto, os sujeitos, docentes-orientadores, estudantes-residentes, professores-preceptores e crianças da sala de aula estagiada, serão acompanhados em ambos os espaços: escola e universidade, buscando observar as experiências em campo, na forma de Pesquisa Qualitativa, utilizando instrumentos como: observações com registros, análise documental e rodas de conversa, a fim de compreender a qualidade da formação dos Residentes e as práticas pedagógicas dos professores preceptores (nas escolas-campo), enfatizando a unidade teoria-prática, a profissionalidade docente e o tema dos professores iniciantes. Intencionamos ainda dimensionar os efeitos dessa política pública educacional em escolas de educação básica e as ações de colaboração entre escola e universidade. A pesquisa em questão está em fase inicial, elaborando revisão bibliográfica. A partir da análise preliminar desenvolvida desta revisão, constatamos que não há pesquisas relacionadas ao PRP que proporcionem a visão das crianças participantes sobre o programa. Consideramos que alcançar as vozes de todos os sujeitos da pesquisa, inclusive as crianças das escolas-campo, será uma referência significativa

acerca dos impactos que o PRP e o projeto desenvolvido por residentes e professores-preceptores promovem no âmbito escolar. Pretendemos, nas ações em campo, estabelecer uma escuta e olhar sensível para com todos os sujeitos envolvidos no PRP, com o intuito de realizar uma pesquisa que qualifique o PRP a partir da realidade total.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **EDITAL nº 06/2018 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**. Disponível em

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>; Acesso em 30 mai 2018

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **PORTARIA GAB Nº 45, DE 12 DE MARÇO DE 2018**. Disponível em

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf>; Acesso em 30 mai 2018

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466** de 12/12/2012.

Disponível em

<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>; Acesso em: 26 jan 2019

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Artmed, 2009.

CELLARD, André. Análise Documental. In: POUPART, Jean. **Pesquisa Qualitativa: Questões Epistemológicas**. 22a ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010, p. 295-315.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. Residência Pedagógica. In: SILVA JR, Celestino Alves da. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 203-217

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MEIRIEU, Philippe. **Cartas a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António, coord. - **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSEGI, Maria da Conceição et. al. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância**: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. Revista Educação. Universidade Federal Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104. jan./abr. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

YIN, Rober K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.125, p. 63-80, maio/ago, 2005.

- XII -**POLÍTICA EDUCACIONAL DE SELEÇÃO DOS
PROFESSORES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DO RIO DE
JANEIRO (Peja - RJ): UMA ANÁLISE IDENTITÁRIA DO
PERFIL DE REQUISIÇÃO DOS PROFESSORES.****Carla da Mota Souza**

Universidade Federal Fluminense -UFF

carllamotta@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A formação e valorização dos professores têm se figurado como política central no cenário educacional brasileiro. O assunto se desdobra na formação inicial e continuada dos professores, assim como na sua valorização, incluindo a seleção dos profissionais via concursos públicos para atuarem nas escolas públicas e também, da regulamentação dos planos de cargos e salários. Portanto, ao analisar, a maneira pela qual se estabelece o processo de seleção dos professores do (Peja- RJ), busca-se compreender os elementos que justifiquem seus marcos regulatórios e suas concepções ideológicas, contribuindo de forma reflexiva para o alargamento deste tema,

Assim, faz-se necessário compreender o conceito de políticas públicas. Boneti (2013), esclarece que:

[...] políticas públicas são ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimento ou para uma regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Bonet (2013, p. 17-18)

Estudos recentes sinalizam despreparo dos professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos) em vários municípios brasileiros como verificado em Capucho (2012), e Laffin e Gaya (2012). Mediante esse descompasso formativo e, por conseguinte, (des)valorativo, torna-se imperioso analisar como se configuram as políticas de seleção dos professores do Peja- RJ, uma vez que não existe concurso público para essa modalidade no município.

DESENVOLVIMENTO

O Peja se compõe de um Programa específico do município do Rio de Janeiro e faz parte da Educação Básica. Atende aos alunos jovens, adultos e idosos, que não tiveram oportunidade de estudar e/ou não conseguiram em etapas regulares do ensino. Estes alunos chegam às escolas desacreditados, inseguros e com autoestima baixa, precisando encontrar ambiente acolhedor, com professores preparados, que respeitem e estimulem suas especificidades ontológicas.

O quantitativo de escolas do município que trabalham com a EJA é da ordem de 133 unidades. É um número reduzido mediante ao universo de pessoas não escolarizadas que vivem na cidade carioca e necessitam de educação formal. Esse encolhimento está atrelado à nucleação das escolas e o baixo custo de serviços, ofertados à população, pela máquina pública do município. As escolas funcionam em sua maioria no turno da noite, podendo ser encontradas em menores números, no diurno, em todas as CREs.

Para esse artigo, foram analisados os extratos dos 14 agentes da pesquisa, entre os quais, 11 (Onze) são professores itinerantes, que fazem um trabalho de supervisão e detém um profundo conhecimento das questões pertinentes a cada escola. Eles estabelecem elos entre as escolas de Peja, as CREs e a Gerencia de Educação de Jovens e Adultos (Geja). Portanto, são agentes com conhecimento privilegiados, que trazem contribuições substanciais a EJA.

Os 3 (três) outros agentes da pesquisa, fazem parte da Geja: um gerente e dois adjuntos. Entre suas várias responsabilidades, encontra-se as funções de definir, implantar, acompanhar e avaliar as políticas de formação e valorização dos professores do Peja- RJ. Desta maneira se constituem como agentes majoritários no cenário da EJA do município aqui estudado. São eles responsáveis pela formatação das normas do Peja, entre as quais, a lógica requisitória dos professores selecionados para trabalharem com essa modalidade de ensino.

Então, foram transcritos e trazidos a esse artigo, as falas destes agentes, num processo dialético de construção e reflexão, buscando contribuir para o desvelamento das questões subjacentes postas e também, evidenciar a importância da formação e valorização dos professores, em especial aos docentes cariocas da EJA. Essa modalidade de ensino é marginalizada e subvalorizada desde sua criação, pois foi estabelecida em bases aligeiradas de formação, para atender ao mercado. Assim, os desprestígios dos professores da EJA, acompanham a própria história desta modalidade de ensino, contribuindo para a maior precarização da formação dos seus professores.

O imaginário dos brasileiros descredencia os professores, pois a história desta profissão foi marcada pelo voluntariado e o aceite de qualquer pessoa que soubesse ler, escrever e ter noção das 4 (quatro) operações básicas, para ensinar. Um paradigma que urge por ser rompido para o próprio avanço educacional.

Assim, o objetivo deste artigo foi analisar a política de seleção dos professores escolhidos para atuarem no Peja-RJ, mediante ao perfil de requisição estabelecido como condições necessárias. Para tanto, foi historicizado e descrito de forma contextualizada o surgimento e funcionamento do Peja no município, apontando os percalços até a atualidade.

A pesquisa é qualitativa, calcada no método do Materialismo Histórico-Dialético, que parte do conceito basal de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim, um processo de complexos, conforme Sanfelice (2008). Portanto, só existe dialética se houver movimento, e só há movimento se existir processo histórico. Desta forma busca-se a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Para tanto as análises incidiram sobre o corpo conceitual de Bourdieu (1989, 1998, 1990, 2003, 2012): *agente, capital cultural, campo, habitus e ethos*.

CONCLUSÃO

A identidade do professor (Agente) tem caráter inacabado, e dinâmico (*Ethos*), conforme Tardif e Lessard (2011), visto que é um agente aprendente, que age e interage com o meio social (Campo), trabalhando com as adversidades da realidade dos alunos (*Habitus*), consolidando permanentemente suas bases identitárias à sua formação (Capital Cultural), em um processo de conhecimentos, baseado na concepção de aprendizagem para toda vida.

Portanto, não faz sentido “acreditar” que exista um “Perfil Pré-estabelecido dos Professores de Peja” e que este julgamento seja centrado nas decisões dos diretores das

escolas de Peja, já que a subjetividade pode se constituir de uma política clientelista entre amigos. Assim, o dito “Perfil de Professor de Peja” torna-se uma retórica vazia enquanto requisito seletivo.

A sugestão procedente do campo de pesquisa, aponta para o concurso público como política mais adequada para o ingresso no corpo de docente do Peja. A mesma garante a priori embasamento teórico dos recém-contratados, que devem passar por provas objetivas e práticas e terem acompanhamento formativo no período probatório, estendendo-se por toda sua vida profissional.

REFERÊNCIAS

BONETTI, L. W. As políticas públicas no contexto do capitalismo globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 5, n. 5, p. 17-28, 2013.

_____. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.p.21.

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

Bourdieu, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

_____. O poder simbólico. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil; Lisboa, DIFEL, 1989.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.1990.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo, Editora Perspectiva S.A., 2003.

LAFFIN, M. H. L. F; GAYA, S. M.. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 01 Maio 2013, v.1(1), p.177-206.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

- XIII -**INTEGRAÇÃO DE PROJETOS DE EXTENSÃO E
PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA:
UMA EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE GOIÁS – UEG/CÂMPUS INHUMAS****Carla Salomé Margarida de Souza**

(Universidade Estadual de Goiás – UEG/Brasil)
c.salome@hotmail.com

Marlene Barbosa de Freitas Reis

(Universidade Estadual de Goiás – UEG/Brasil)
marlenebfreis@hotmail.com

Lilian Cristina dos Santos

(Universidade Estadual de Goiás – UEG/Brasil)
lilianpsi2012@gmail.com

INTRODUÇÃO

A tarefa em integrar projetos não é tarefa fácil na vida do docente e do acadêmico, dadas às demandas acadêmicas de ambos. Por vezes a extensão tem se tornado um ‘terreno’ pouco valorizado, por exigir tempo e energia sem ter o mesmo peso e status da pesquisa nas universidades. Entretanto, é preciso retomar o papel da universidade para além dos muros da instituição e integrar pesquisas às ações reais dos grupos envolvidos.

Com base neste pressuposto, o presente texto enfatiza a necessidade de integrar ensino, pesquisa e extensão na formação docente do estudante universitário por meio do relato das experiências de integração ocorrida no ano de 2018, na UEG/Câmpus Inhumas, entre o Projeto de pesquisa científica: “As Políticas de Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: Educação Especial e Letramento Digital numa Perspectiva Inclusiva” coordenado pela Professora Dr.^a Marlene Barbosa de Freitas Reis e o Projeto de extensão: “Acompanhamento pedagógico de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal”, coordenado pela Professora Carla Salomé Margarida de Souza.

Os projetos com objetivos distintos foram integrados e organizados de maneira a unir esforços e ações que pudessem contribuir para a melhoria do aprendizado mais efetivo dos graduandos, e ações reais, como formação de professores de escolas públicas participantes dos projetos. Conforme Reis (2017, p. 39), essa articulação é “fundamental para a democratização do conhecimento acadêmico, além de fortalecer o elo entre a universidade e a comunidade universitária e local, ressignificando as relações de parcerias e o cumprimento da função social da UEG”.

INTEGRAÇÃO DE PROJETOS DE EXTENSÃO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA

As atividades de pesquisa são indispensáveis aos professores universitários e acadêmicos, não somente como produção de conhecimento, mas também como formação continuada para ambos. A extensão deve ser entendida como extensão de pesquisa e ensino, não somente como prestação de serviço à comunidade para manutenção da mesma. Nesse sentido, ensino, pesquisa e extensão são atividades constitutivas do ensino superior e devem ser contempladas nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos, norteadores dos trabalhos coletivos de formação (MARTINS, 2011).

Foi partindo destes pressupostos que trazemos este relato da experiência da na busca pela integração, com ações pontuais, entre o Projeto de Pesquisa científica: “As Políticas de Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: Educação Especial e Letramento Digital numa Perspectiva Inclusiva” e o Projeto de Extensão: “Acompanhamento pedagógico de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Inhumas”.

O Projeto de Pesquisa: “As Políticas de Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: Educação Especial e Letramento Digital numa Perspectiva Inclusiva” tem como eixo norteador promover uma discussão sobre os reflexos das políticas públicas “para e na” diversidade que são, ainda, um grande desafio para a educação brasileira, principalmente no tocante ao ensino superior. As discussões são abertas à toda comunidade universitária e local que se efetivam no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI).

O GEPEDI foi instituído em 2015 e integra atualmente: 5(cinco) acadêmicas de Iniciação Científica do curso de Pedagogia do Câmpus Inhumas, 3 (três) acadêmicas de curso de pós-graduação PPG-IELT do Câmpus CCSEH de Anápolis; há que mencionar que as

discussões no GEPEDI são abertas a toda a comunidade acadêmica e local, por isso, o perfil dos participantes e número de envolvidos varia a cada encontro.

Pensar a pesquisa no mundo contemporâneo significa pensar o papel do professor na perspectiva do aprender a aprender, pois dois elementos fundamentais da aprendizagem aí estão presentes: o ato da criatividade e a valorização da subjetividade (DEMO, 1994, p. 15).

Em relação ao Projeto de Extensão “Acompanhamento pedagógico de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Inhumas” tem como principal objetivo, acompanhar e atender alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem. O projeto atende 23 crianças de duas escolas municipais da cidade de Inhumas. É coordenado por uma participante permanente do GEPEDI e executado por 02 bolsistas permanência, juntamente com a turma do 4º período de pedagogia da UEG/ Câmpus Inhumas.

O artigo 5 do Plano Nacional de Extensão Universitária (2011, p. 5) traz como sendo uma das suas diretrizes o: “engajamento da universidade com a sociedade, mediado por uma relação bidirecional de mútuo desenvolvimento”. Fica entendido, que a extensão é o braço universitário que atua na comunidade, objetivando não somente impactá-la, mas também ser impactada com a vivência social, cultural e política, de modo que os benefícios dessa prática atinjam a todos os envolvidos.

A integração das ações dos projetos surgiu da necessidade de intensificar esforços no campo do ensino na extensão e na pesquisa, no tocante a formação docente para perspectivas inclusivas. Assim, as principais ações foram: estudos sobre textos relacionados à educação inclusiva; reuniões com professores da escola básica em conjunto com a universidade para diagnóstico dos principais problemas em relação ao aprendizado dos discentes que participam do projeto de extensão; organização de oficinas de trabalho junto aos professores da escola básica, com os graduandos de Pedagogia, e o GEPEDI, além da produção de material didático, utilizado nas oficinas.

A nossa grande preocupação, foi criar um espaço de estudo, reflexão e partilha para a busca de novos conhecimentos e alternativas pedagógicas para a melhoria do aprendizado dos alunos das duas escolas parceiras do projeto de extensão, aprimoramento da formação continuada para os docentes da educação básica e formação docente do estudante universitário do curso de pedagogia, em uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos

futuros pedagogos e pedagogas os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Formar professores por meio de ações de pesquisa e extensão não é tarefa simplista. Requer grande esforço para compreender as necessidades, dificuldades, limitações e significados que estes atribuem ao seu papel enquanto professor. Para Nóvoa (1992, p. 14), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” A intenção do caso aqui relatado, é trazer essa essência da formação docente.

Desta forma, tanto a pesquisa, quanto a extensão são primordiais para adentrar no espaço da escola e intervir no mesmo, pois a escola não deve ser utilizada apenas como espaço de coleta de dados que na maioria das vezes não retornam para a própria instituição. Tomamos as palavras de Moita e Andrade como cruciais para o trabalho da universidade:

[...] insistimos que a extensão não seja tratada como uma tarefa compulsória, mas antes, à semelhança do que ocorre com a pesquisa, uma atividade que decorre naturalmente desse compromisso social de uma instituição orientada pela superação das distâncias entre o saber científico e popular. (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 22)

Apoiando-nos nas ideias dos autores acima, concordamos que a extensão não pode ser considerada como trabalho de menor valor na universidade, mas estar integrada às ações de ensino e pesquisa. E nesse sentido, é preciso considerar que a extensão é um mecanismo da aprendizagem, por isso mesmo ligada, indissociavelmente, ao ensino e à pesquisa. (GOULART, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos de extensão e pesquisa mencionados, com objetivos distintos, foram integrados e organizados de maneira a unir esforços e ações que pudessem contribuir para a melhoria do aprendizado mais efetivo dos graduandos, ea formação de professores de escolas públicas participantes dos projetos. Tanto as discussões, as reflexões e as atividades desenvolvidas na pesquisa, quanto as ações de extensão voltadas para a inclusão vem contribuindo, de forma significativa para o fortalecimento da formação de professores, no âmbito da UEG Câmpus Inhumas e no atendimento à comunidade externa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Brasília, 2011. p. 1-5. Disponível em: <<http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Extensao-Universitaria-2011-2020.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

DEMO, Pedro. Crise dos paradigmas na educação superior. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 16, n. 32, p. 15-48, jan./jul. 1994.

GOULART, Audemaro Taranto. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 60-73, 1º sem. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/580>> Acesso em 20 de dez. 2018.

MARTINS, Ligia. *Ensino, pesquisa e extensão como fundamento metodológico na construção do conhecimento universitário*. Disponível em:

<http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/07_03_2014_218/2_ensino_pesquisa_extensao.pdf> Acesso em 19 dez. 2018.

MOITA, Filomena M. G. S. C. e ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2018.

NÓVOA, António S. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António S. (Org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A pesquisa como eixo articulador de conhecimentos. UEG VIVA, *Revista da Universidade Estadual de Goiás*, ano 4. N. 3, Anápolis, 2017. Disponível em: <www.ueg.br/exec/revista/?funcao=tela_inicial>. Acesso em 15 dez. 2018.

- XIV -**CURSOS DE LICENCIATURAS NO BRASIL -
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA
GESTÃO E DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS****Carmenísia Jacobina Aires**(UnB) jacob@unb.br**Ana Maria de Albuquerque Moreira**(UnB) anaalbuquerque@unb.br**INTRODUÇÃO**

A gestão da instituição escolar constitui ação deliberada e central do seu cotidiano. Na perspectiva adotada neste estudo, apoiada em Paro (2000), entendemos que a gestão esteja comprometida com a transformação social e que precisa buscar, na natureza da própria escola e seus objetivos, os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade. Inúmeros e crescentes são os debates e a produção científica em torno da gestão escolar, à luz de diferentes perspectivas. Nesse âmbito situa-se, particularmente, a formação para o exercício da gestão escolar. As mudanças no âmbito legal, político e educacional advindas da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 conferiram maior centralidade à escola no processo de escolarização para uma sociedade democrática. Tal centralidade provoca alterações nas relações políticas das escolas com os sistemas de ensino aos quais se vinculam e com as comunidades nas quais se inserem. No esteio das políticas de democratização da educação, a unidade escolar, na luta pela sua autonomia, vem construindo novos direcionamentos no tocante ao papel da equipe de gestão da escola, trazendo à tona discussões e demandas acerca da formação neste campo, numa perspectiva democrática e participativa (Libanêo, 2015). A publicação das Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCN), Resolução CNE nº 2, de 1/7/2015, foi um importante marco, em especial, por tratar a gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares como tema pertinente aos cursos de licenciatura, inserido entre os eixos de estruturação curricular nesses cursos de formação para a docência. Com base nessa nova proposta, objetivamos discutir os desafios postos para os cursos de formação a partir da referida Resolução, questionando qual a concepção de gestão escolar ali contida, qual a relação com a gestão democrática e de que maneira mudanças na formação impactam nas propostas atuais e se relacionam com as dinâmicas vivenciadas no espaço escolar. Desenvolvemos nosso estudo por meio de uma abordagem qualitativa, com a utilização de pesquisa bibliográfica e da análise documental. Além dos documentos antes citados (CF/1988, LDB/1996, PNE/2014 e DCN/2015), também levamos em consideração, na análise, a nova proposta de diretrizes para a formação de docentes da educação básica lançada no final de 2018, apesar de não estarem publicadas como diretrizes oficiais.

A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO CONTEXTO HISTÓRICO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Historicamente, os estudos sobre a Administração da Educação e Escolar, no Brasil, entre os anos 1930 e 1970, são identificados, em grande medida, com o paradigma positivista, sob influência da Europa e dos Estados Unidos, contrariando os fins da educação e os objetivos da escola. Os cursos de formação dos dirigentes escolares – habilitação em Administração Escolar – abrangiam conhecimentos relativos à administração científica e gerencial da escola clássica, buscando a aplicação da racionalidade técnica às instituições educacionais. A promulgação da Constituição de 1988 representou o início de um novo ciclo político vivido pelo estado brasileiro, dos anos 1980 à atualidade, refletindo uma nova concepção de gestão. Entre as deliberações lavradas no texto constitucional e nas leis educacionais subsequentes, ressalta-se o princípio da gestão democrática no ensino público. Essa concepção da gestão é destacada em estudos, pesquisas e processos formativos, incluindo reflexões acerca da formação de professores, da gestão escolar democrática, assim como da escola como instituição onde esses processos impactam no alcance de seus objetivos e no desenvolvimento de uma educação de qualidade social. No âmbito das discussões sobre a formação docente, forjou-se uma nova identidade para os pedagogos, uma “identidade consensuada”, segundo Brzezinski (2011), na medida em que as Diretrizes Curriculares específicas articulavam dimensões que refletiam possibilidades do exercício profissional na

docência, pesquisa e gestão, pelo que os cursos de pedagogia deveriam ser reestruturados seguindo uma nova organização curricular e temporal. A gestão deixou de ser vista, definitivamente, como uma habilitação específica para ser tratada como uma dimensão da formação, buscando, assim, articular a formação às mudanças que ocorriam nas escolas com a implementação do princípio da gestão democrática. Nos cursos de licenciatura, as diretrizes de 2015 trouxeram importantes desafios para a reestruturação dos currículos, desafiando a superação de dicotomias históricas nos conteúdos formativos (modelo 3 +1) e na maior articulação entre instituições formadoras e escolas de educação básica. Consideramos que a maior autonomia conquistada pelas escolas, suas dinâmicas internas, configuradas na prática educativa, e suas dinâmicas externas, explicitadas na relação com os sistemas de ensino e a comunidade escolar, passaram a exigir novos conhecimentos e habilidades de gestão. Entendemos que a criação de centros de formação de pedagogos e docentes da educação básica nas universidades públicas seria um passo relevante nesse processo e que permitiria, de forma articulada a outras políticas de valorização docente, um trabalho educativo mais efetivo com vistas à consolidação de uma sociedade democrática. Como possíveis impactos na gestão das escolas, acreditamos numa formação mais qualificada que amplie os espaços de atuação dos docentes, associando a sala de aula ao contexto escolar. Esses parecem ser desafios fundamentais que os documentos legais, as diretrizes orientadoras e políticas afetas à formação docente vem nos colocando, no processo histórico de concretização da gestão democrática da educação. Um olhar do profissional docente à luz das demandas contemporâneas recomendado na “Proposta Nacional para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, apresentada pelo MEC, em 2018, parece também trazer um aceno nessa direção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos documentos, entendemos que, a partir das reformulações dos currículos de formação de professores, seja possível uma atuação profissional dos docentes que considere a organicidade da escola e a importância da consolidação dos princípios da participação, da autonomia e da descentralização – associados à perspectiva democrática – nas estratégias de gestão da escola. Entretanto, num cenário de descontinuidade no processo de consolidação da gestão da escola numa perspectiva democrática, a formação para gestão pode sofrer retrocessos, sem antes mesmo que as Diretrizes de 2015 venham a ser completamente implementadas.

REFERÊNCIAS

- AIRES, C.J.. Panorama nacional de efetivação da gestão democrática na educação *portal.mec.gov.br/.../26111-produto1-panorama-nacional-efetivacao-gestao-democratica*, 2015.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 2019
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394 de 20/12/1996 e atualizações. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 2019.
- _____. Lei 13.005 de 25/06/2014 (PNE). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 2019.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior. Acesso 2019.
- _____. Proposta Nacional para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. MEC, 2018. Versão Preliminar. Acesso 2019.
- BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). *Revista UFG*, julho 2001, Ano XIII, no. 10, 2001.
- DOURADO, L. F. Luiz Fernandes (2000). *A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez.
- LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e ampl. – São Paulo : Heccus Editora, 2015.
- PARO, V. H. *O conceito de administração em geral*. In: PARO, Vítor. *Administração escolar: introdução crítica*, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. *A estrutura administrativa e a participação na escola*. In: *Gestão Escolar, DEMOCRACIA e qualidade do ensino*. Ed. Ática, 2007.
- _____. *Crítica da Estrutura da Escola*. São Paulo: Cortez, 2011.
- VIEIRA, S. L. e VIDAL, E. M.. Gestão democrática da escola no brasil: desafios à implementação de um novo modelo. In: *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 67 (2015), pp. 19-38 (ISSN: 1022-6508) - OEI/CAEU, 2015.

- XV -

A FORMAÇÃO EM ESPAÇOS COLEGIADOS/ COLETIVOS PELOS MUNICIPIOS NO CONTEXTO DOS PLANOS NACIONAL E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Charla Barbosa de Oliveira Macedo de Campos/UFES
oliveiracharla@hotmail.com

Eduardo Augusto Moscon Oliveira/UFES
eduardomoscon@hotmail.com

Márcia Saraiva Prudêncio/UFES
marciasaraivap2008@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma reflexão acerca da formação em espaços colegiados. É parte do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação que busca analisar os processos de formação para conselheiros (as) organizados pelos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória-RMGV. Evidencia a necessidade de refletir sobre a formação a partir do programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-conselhos, implementado pelo governo federal por meio do Ministério da Educação – MEC. “O pró-conselhos articula três eixos fundamentais: a formação de conselheiros/as municipais de educação; a criação e fortalecimento dos conselhos municipais de educação autonomia dos sistemas de ensino no âmbito dos municípios” (BATISTA, 2008, p. 16). O programa foi elaborado com o objetivo de oportunizar aos conselheiros uma reflexão crítica sobre seu papel social e político. O curso, concebido para ser realizado na modalidade à distância, foi destinado à formação de conselheiros municipais de educação.

Assim, propomos um programa de formação com base no PROCONSELHOS incorporando temas atuais da conjuntura política nacional tais como: Base Nacional Comum

Curricular, Reforma do Ensino Médio, Projeto Escola Sem partido, Conferências Nacional e Popular da Educação – CONAE/CONAPE, Emenda Constitucional 95, entre outras).

O Conselho participa da gestão, representando a voz da sociedade civil na implementação das políticas públicas educacionais. A formação de conselhos de educação é reforçada por meio da Lei n. 10.172/01 – Plano Nacional de Educação (PNE), na estratégia 19.5, da meta 19, onde se lê: 19.5) “estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo”.

A ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo (SEVERINO, 2006, p. 621). Essa humanização dialoga com Freire quando se referia a uma educação problematizadora e pautada no diálogo (FREIRE, 1987).

Da mesma forma Freire também entende que o homem se constitui por meio de sua relação com o mundo, se humanizando na relação com ele e com os outros. Dessa forma, Freire nos trás a possibilidade da educação como agente libertador do homem, uma vez que possibilita ao homem se perceber oprimido nesse mundo.

Para FRIGOTTO (2017), “o atual golpe instaurado no Brasil reitera, com novas sutilezas, as estratégias do passado da classe dominante brasileira para interromper duas conquistas, ainda que parciais, dos movimentos sociais, sindicatos, instituições científicas e culturais historicamente empenhadas na luta por uma sociedade mais justa: a Constituição de 1988 e a eleição, em 2002, do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva”. Com o golpe, uma série de medidas e políticas, sobretudo no âmbito educacional vem sendo adotadas, a exemplo da reforma do Ensino Médio, que não passou por um debate público amplo, com a participação de agentes interessados na questão, como pais, alunos e professores.

Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular, que invisibiliza os campos científicos e humanos no currículo deixam de estimular o estudante a pensar criticamente, atendendo aos mais diversos interesses do mercado, das editoras, de empresários e organizações que a muito vem interferindo no currículo educacional brasileiro. Além disso, a política de austeridade implementada por meio da Emenda Constitucional 95/2016, prevê reduções nos investimentos, precarização do trabalho e falta de infraestrutura necessária para a efetivação da qualidade almejada. “Nessa regra, os gastos federais, menos o pagamento de juros sobre a dívida pública, ficarão limitados a um teto definido pelo montante gasto do ano

anterior reajustados pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)” (ROSSI;DWECK, 2016, p. 1).

É importante ressaltar que, historicamente as entidades educacionais vem tentando fazer frente aos ataques que surgem interferindo na educação com o objetivo de implementar projetos ideológicos e atacar as conquistas democráticas. Vale destacar a luta nacional de educadores e entidades que reivindicam uma educação crítica. Brzezinski (2008), destaca a importância fundamental das entidades educacionais alinhadas a luta pela qualidade social da educação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR).” Dessa forma, percebemos que a comunidade científica tem se engajado nessa luta em defesa do pensamento crítico e em resistência aos ataques sofridos.

Matérias da conjuntura nacional chegam aos conselhos para análise e necessitam de uma fundamentação teórica consistente para sua aprovação. Entretanto, por diversas vezes os conselheiros se veem diante da impossibilidade de um julgamento preciso por não estarem tecnicamente aptos a analisarem assuntos que exijam uma análise mais densa e profunda. "(...) resulta que, com as mudanças da conjuntura política na economia globalizada, o perfil e caráter da formação dos agentes mediadores ou educadores (as) sociais se alterou" (GOHN, 2004, p. 24).

Freire cita a experiência de um autogoverno, do qual sempre nos distanciamos, onde pudéssemos ter tido um melhor exercício de nossa cidadania, "(...) na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com “nossas próprias mãos” (FREIRE,1967, p. 66). O que vivenciamos hoje é uma inexperiência democrática devido às nossas condições históricas de colonização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a formação no mote da tomada de consciência crítica com o objetivo de fomentar a participação cidadã e efetiva no controle social e nas práticas educativas. “Os conselheiros devem ter formação e consciência crítica, para terem como meta o entendimento do processo onde se inserem (...)” (GOHN, 2004, p.28). Portanto, seja em

espaços formais ou não formais de aprendizagens, é fundamental a tomada de consciência dos cidadãos enquanto sujeitos do poder local para a fiscalização e o controle social.

Essa participação deve ser construída nos movimentos de base, se qualificando nos processos formativos, acumulando nos debates, de modo que certos princípios democráticos não sejam deixados de lado, mas se tornem marcos referenciais pautados por: justiça, liberdade, solidariedade e igualdade com respeito às diferenças.

Ao analisarmos os impactos da EC 95, bem como das atuais políticas de austeridade implementadas atualmente na educação, verificamos uma redução do Estado e uma tentativa de, promover seu sucateamento e inviabilizar seu caráter universal. Isso afeta diretamente os sonhos de todos que historicamente lutaram pela educação libertadora, crítica, reflexiva e emancipatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei 13005. htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei%2013005.htm). Acesso em 29/08/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho)**. Disponível em:

< <http://portal.mec.gov.br/pro-conselho> >. Acesso em 20 jan. 2019.

BRZEZINSKI, Íria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educ. Soc. vol.29. no.105. Campinas. Sept./Dec.2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra. 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais**. *Saúde e Sociedade*. v.13, n.2, p.20-31, maio-ago 2004.

ROSSI, P; DWECK, E. **Impactos do Novo regime Fiscal na saúde e educação.** Caderno Saúde Pública. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação.** Educação e Pesquisa, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

- XVI -**MOVIMENTOS SOCIAIS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
NA FORMAÇÃO DOCENTE****Christiane Andrade Regis Tavares**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

cregis110@gmail.com

Delyana Santana de Britto Marinho

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

delyanabritto@gmail.com

Rosa Maria Silva Furtado

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

rfurtado@uneb.br

INTRODUÇÃO

O estudo dos movimentos sociais em âmbito internacional, América Latina e especificamente no Brasil constitui aspecto basilar à formação do educador tendo em vista sua atuação e intervenção na sociedade, mediando processos de aprendizagem e formação do cidadão, bem como a compreensão das circunstâncias complexas que estão inseridos.

Na universidade, o conhecimento da trajetória dos movimentos sociais é necessária para efeito da sua função social de interlocução entre o acadêmico e sociedade. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como atividades acadêmicas da universidade deve cumprir seu papel formativo desde que constitua um *corpus* orgânico integrado, com foco na formação do sujeito em suas dimensões profissional, humana e cidadã, por meio de programas, contextos, vivências e interações sociais.

Diante das perspectivas formativas que hoje se configuram como necessárias ao professor, para que este atenda de maneira mais consistente as demandas da educação que lhe são apresentadas, é indispensável o desenvolvimento de processos educativos diversificados.

A educação realizada em espaços não formais e a educação social se destacaram especialmente nos cursos de pedagogia a partir da intensificação dos estudos teóricos e sistemáticos dos movimentos sociais nos anos de 1970 e 1980 e da demanda de um profissional habilitado a desenvolver atividades pedagógicas em diversos espaços, incluindo os movimentos sociais.

A contemporaneidade favorece os movimentos sociais maior aproximação e diálogo com a extensão universitária, permitindo que a academia e sociedade, pela Pedagogia Social, práticas educativas e não formais, estabeleçam uma relação dialógica direcionada à produção de conhecimentos, estímulo à consciência política, o envolvimento entre os diversos níveis e modalidades da educação brasileira, bem como o desenvolvimento de ações capazes de convergir para uma possível transformação social. Questões pertinentes que se impõem à formação do professor.

O QUE PROPOMOS COMO FORMAÇÃO?

Na educação superior, os movimentos sociais são reconhecidos como importantes canais formativos. Potencializa a atuação em espaços não escolares, na medida em que enfatiza a educação popular na perspectiva da cultura política. A educação que emergiu dos movimentos sindicais, operários, de associações de bairro, dentre outros, dá ênfase à formação ético-política do sujeito, para além de uma escolarização formal, passando a compor currículos de formação de professores da educação básica, proporcionando relação estreita e dialógica com movimentos sociais, notadamente na educação superior pública, que simultaneamente deve contribuir com os conhecimentos que os sujeitos desenvolvem sobre si, sobre o outro, seu contexto, enquanto condições imprescindíveis à transformação.

As primeiras experiências extensionistas produziram discussões, tímidas, sobre a relação entre sociedade e universidade. Experiências, reflexões e críticas produzidas por Freire (1977), compuseram os primeiros estudos no Brasil acerca da extensão e da educação não formal e social, no âmbito da Pedagogia Social, também entendida como educação popular. O resultado repercutiu na teorização desses três campos do saber, que hoje são concebidos como conteúdos e saberes integrados nos currículos, componentes curriculares ou de maneira transversal nos cursos de pedagogia.

Para além da formação humana, técnica e profissional dos sujeitos, as dimensões ética e política devem compor o compromisso assumido pela universidade, pois essas são as

condições necessárias para que os sujeitos possam realizar intervenções sociais capazes de promover uma efetiva transformação social.

Quando Morin (2010, p. 65) discute a questão da aprendizagem cidadã na obra “A cabeça Bem-Feita”, argumenta que “deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”.

A formação do sujeito na universidade, foi formalmente estabelecida na Constituição brasileira em 1988, precisamente nas dimensões de seu artigo 207, na perspectiva de possibilitar a formação integral do indivíduo. Para tanto, dentre outras características, a Magna Carta estabelece expressamente o direito das universidades de gozarem de autonomia didático-científica, assegurando a criticidade, formação continuada e interferência dos sujeitos no seio social.

Na atualidade, a extensão universitária é compreendida como “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (PNEU/2012, p. 15). Assim, o primeiro passo representou a tentativa de construção de uma unidade conceitual acerca da extensão universitária. E posteriormente, direcionou-se à construção de marcos regulatórios para subsidiar ações.

O conceito da Extensão Universitária foi ampliado e as discussões sobre as questões que são pertinentes ao processo, trouxeram relevantes questões como a “Interdisciplinaridade, Interação Dialógica, Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social” (PNEU/2012, p. 16). A pretendida transformação deve ser resultante da aproximação da universidade com movimentos sociais contemporâneos.

Em vista disso, o artigo 205, da Magna Carta, dispõe que a educação constitui “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Nesse viés, explicita Silva (2007, p. 312) “a consecução prática desses objetivos só se realizará num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal (via escola) concretize o direito ao ensino”. Esses objetivos se compõem por valores pessoais, sociais e políticos da formação do indivíduo-cidadão, cuja obrigação se estende ao Estado e à família, com a colaboração da sociedade, cuja obrigação solidária os inserem no contexto de corresponsáveis pelo processo educativo, salientando a incidência da educação

não formal no desenvolvimento da pessoa, sua formação política e cidadã; sua inserção social e qualificação para o trabalho.

As diferenças estabelecidas entre a educação formal e a educação social sob a ótica de Caliman (2010) as aproxima dos Novos Movimentos Sociais e as insere em processos e práticas que contribuem para estreitar a relação com a extensão universitária. Para além das confluências, as especificidades de cada uma está na abrangência de atuação nos espaços não escolares de maneira geral e da centralidade em grupos e movimentos minoritários.

Nessa perspectiva é que extensão universitária apresenta também como finalidade a formação política, social e cultural do professor, para que possa, por meio da educação, contribuir com a melhoria da vida dos sujeitos e as possíveis mudanças na sociedade e consolida-se como oportuna atividade de educação não formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A natureza e função da extensão universitária frente aos movimentos sociais, retoma o inevitável entendimento destes na formação docente, bem como a ampliação dos estudos que possibilitou o alargamento da discussão e a conseqüente inserção das questões enunciadas nos cursos de pedagogia.

Para além da conexão entre movimentos sociais e extensão universitária, é pertinente destacar e refletir as implicações na formação do pedagogo, pois atuará nos diversos espaços educativos. A formação docente, que contemple a relação entre movimentos sociais e extensão universitária, contribui de forma significativa para a construção de conhecimentos teórico-práticos e efetiva imersão do pedagogo em espaços de educação não formais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM, 2012.

_____, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil.

Disponível em :

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

Acesso em 21 de agosto 2018.

CORTIZO, Maria Del Carmem. **Novos movimentos sociais e extensão universitária: para uma configuração democrática de saberes**. Em Revista +E, versão digital, (6). P. 74-83. Santa Fé, Argentina: Ediciones UNL.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MORIN, Edgar (2010). **A cabeça Bem-Feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 18ª ed. Rio de Janeiro: Bertrando Brasil, 2010.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 28. ed. São Paulo: Malheiros Editores LTDA, 2007.

- XVII -**CONTEÚDOS COBRADOS NAS PARTES
ESPECÍFICAS DE PROVAS DE CONCURSOS PARA
PROFESSOR: UMA ANÁLISE DAS SELEÇÕES DOS
CINCO MUNICÍPIOS MAIS POPULOSOS DO
ESTADO DO PARANÁ****Cléber dos Santos Gonçalves**UEM – binho.clebergoncalves@gmail.com**Cyntia Danielle Pinto Gomes**UEM – cyntiavcg@hotmail.com**Taíssa Vieira Lozano Burci**UEM – taissalozano@gmail.com**Silvia Eliane de Oliveira Basso**IFPR/UEM – silvia.basso@ifpr.edu.br**INTRODUÇÃO**

A formação de professores para atuação na educação básica tem sido alvo e, ao mesmo tempo, motivação de estudos, recomendações e políticas públicas, por parte de órgãos e agências nacionais e internacionais. O aspecto é tido como um dos principais a serem considerados, com vistas ao objetivo da melhoria da qualidade do ensino. Além do objetivo de melhoria dos índices de qualidade da educação, tais apontamentos abarcam, também, aspectos ideológicos e políticos ligados a diferentes contextos e momentos históricos especiais.

A legislação brasileira, principalmente a partir de 1990, passa a fomentar a discussão e o estabelecimento de políticas voltadas à formação dos professores. Não por acaso, dois

documentos próprios do país e ainda em vigência podem ser citados no tocante à preocupação com a formação de docentes: A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996, e suas alterações e o Plano Nacional de Educação 2014/2024. Em ambos, é possível verificar a indicação da necessidade de impulsionar a formação daqueles que vão se dedicar ao magistério.

Concomitantemente a essa discussão, torna-se relevante refletir sobre o que tem sido cobrado nas provas de concursos públicos para o cargo de professor. De acordo com o inciso I do Artigo 67 da LDBEN (1996), “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” é condição necessária para a valorização do profissional da educação. Em outras palavras, é preciso esclarecer que ingresso na carreira pública ocorre mediante concursos públicos. Sendo assim, este trabalho analisa as últimas provas⁹ para professor do primeiro ciclo do ensino fundamental dos cinco municípios mais populosos do estado do Paraná, com a intenção de compreender e indicar qual é, em aspectos gerais, o peso atribuído a cada natureza de conteúdos específicos da carreira docente. Sendo assim, o que se analisou foram as últimas provas para professor das seguintes cidades: Curitiba (2016), Londrina (2015), Maringá (2018), Ponta Grossa (2018) e Cascavel (2016).

Para fins de levantamento, enquadramento e catalogação, foram avaliadas apenas as questões voltadas à área da educação, envolvendo aquelas que abordam diversos subtemas. Ou seja, foram levadas em consideração apenas as partes de conhecimentos específicos do cargo; desprezou-se, para fins de cálculos e percentual, os conteúdos cobrados em outras partes, como língua portuguesa e matemática. A análise buscou identificar a natureza dos conteúdos cobrados, agrupando-os em subtemas gerais, a partir de similaridades.

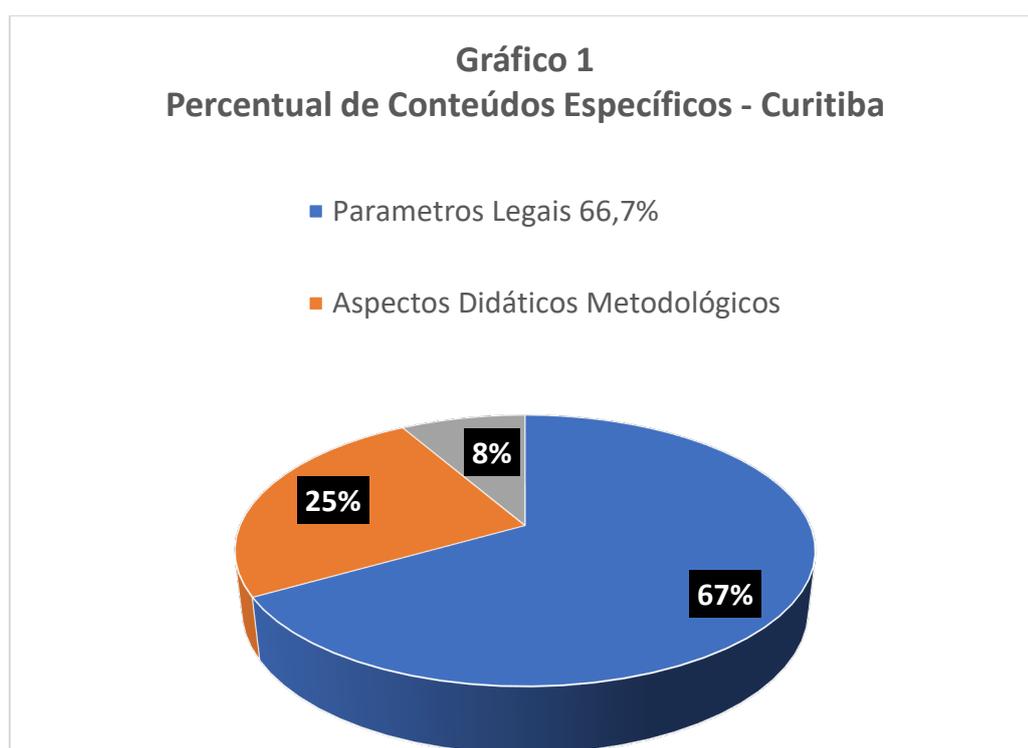
COBRANÇAS NAS PROVAS DOS CINCO MUNICÍPIOS AVALIADOS

A última prova aplicada no município de Curitiba, capital do Paraná e mais populoso do estado, para selecionar professores dos primeiros anos do ensino fundamental é de 2016. A avaliação, à época, foi composta por 40 questões, das quais 12 constituíram parte específica da área educacional. Portanto, apenas tais itens foram levados em consideração. Das questões analisadas, oito questões cobraram conteúdos sobre diretrizes e legislações locais e nacionais; três, sobre metodologia e didática; apenas uma cobrou

⁹Os arquivos das provas fazem parte do acervo dos autores/pesquisadores.

aspectos ligados à psicologia aplicada à aprendizagem, ao desenvolvimento e à educação escolar. Calculando os percentuais em relação às questões da área da educação, o resultado é de aproximadamente 66,7% ligadas a parâmetros legais; 25%, a aspectos didáticos emetodológicos; e 8,3% de questões voltadas à psicologia e desenvolvimento infantil, conforme especificado no gráfico abaixo.

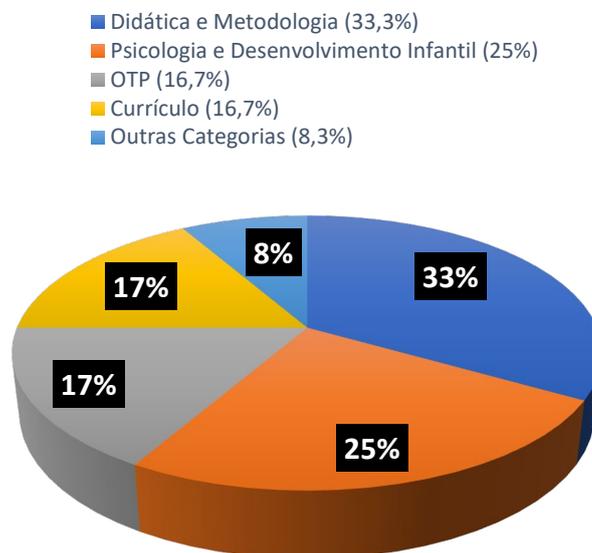
No município de Londrina, o segundo com mais habitantes no estado, o último concurso para o magistério dos primeiros anos do ensino fundamental foi realizado em 2015.



Fonte: Elaborado pelos autores

Na ocasião, a prova conteve 100 assertivas, que precisavam ser classificadas em verdadeiras ou falsas. Desse total, 60 eram relativas a conhecimentos específicos e, portanto, foram consideradas nesta análise. Dentre as assertivas sobre conhecimentos específicos, 20 questões estavam ligadas a didática e metodologia; 15 foram relativas a psicologia aplicada à educação e desenvolvimento infantil; dez, a organização do trabalho pedagógico (OTP); dez, a currículo; e cinco a outras categorias

Gráfico 2
Percentual de Conteúdos Específicos - Londrina



Fonte: Elaborado pelos autores

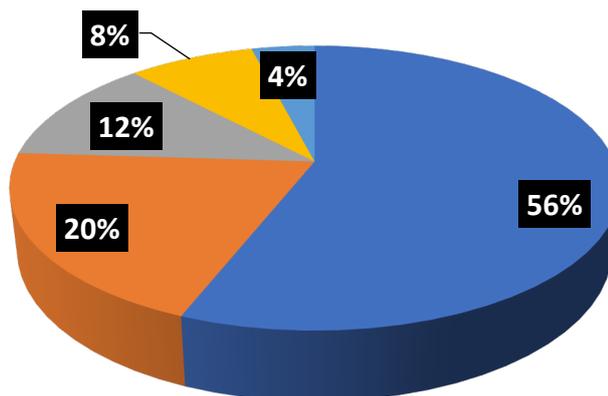
Assim, é correto afirmar que, aproximadamente, 33,3% das questões da área educacional foram acerca de didática e metodologia; 25% estavam voltadas à psicologia aplicada a processos de aprendizagem; 16,7%, a OTP; 16,7%, a currículo; e 8,3% a outras categorias. Os dados estão representados graficamente abaixo:

Outro município que teve a prova avaliada foi Maringá, o terceiro mais populoso do estado do Paraná. A última prova na cidade foi aplicada em 2016, com 40 questões, das quais 25 eram da área específica e foram consideradas nesta análise. Dentre essas, 14 questões exploraram legislações e diretrizes locais e nacionais; cinco, didática e metodologia; três, conhecimentos a respeito de psicologia e desenvolvimento infantil; duas, OTP; e uma tratou sobre currículo.

Com isso, constata-se que 56% da prova teve como foco as legislações e diretrizes locais e nacionais; 20%, didática e metodologia; 12%, psicologia aplicada ao desenvolvimento infantil; 8%, OTP; e 4% exploraram conhecimentos acerca de currículo. O gráfico da sequência indica a relação.

Gráfico 3
Percentual de Conteúdos Específicos - Maringá

- Legislações e Diretrizes (56%)
- Didática e Metodologia (20%)
- Psicologia e Desenvolvimento Infantil (12%)
- OTP (8%)

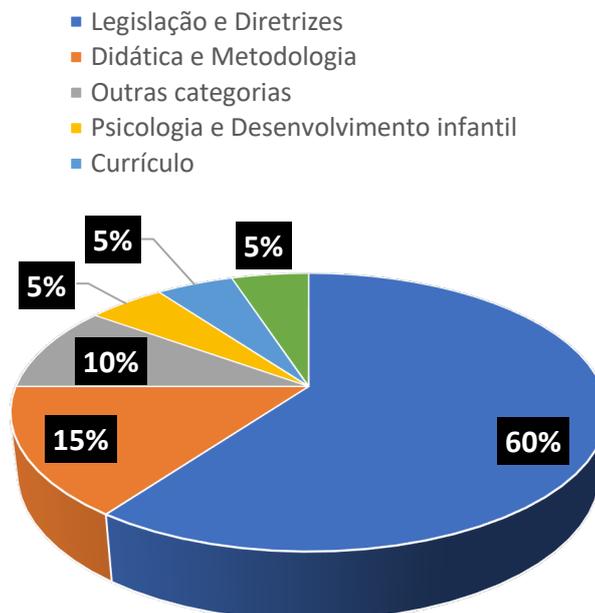


Fonte: Elaborado pelos autores

Em Ponta Grossa, quarto município entre os mais populosos, o último concurso para a docência na referida etapa também foi realizado em 2018. A prova foi composta por 40 questões, sendo 20 voltadas à parte específica. Da parte específica, 12 questões estavam relacionadas a legislações e diretrizes locais e nacionais; três, a metodologia e didática; uma, a psicologia e desenvolvimento infantil; uma, a currículo; e uma a OTP. Duas questões tratavam sobre outros temas.

Dessa forma, tendo-se por base a parte específica, o percentual de questões da área de legislação e diretrizes locais e nacionais foi de 60%; a de metodologia e didática, 15%; as áreas de psicologia e desenvolvimento infantil, currículo e OTP corresponderam, cada uma, a 5% das questões da parte específica. Outras categorias somaram 10%, conforme se vê no gráfico a seguir.

Gráfico 4
Percentual de Conteúdo Específicos - Ponta Grossa



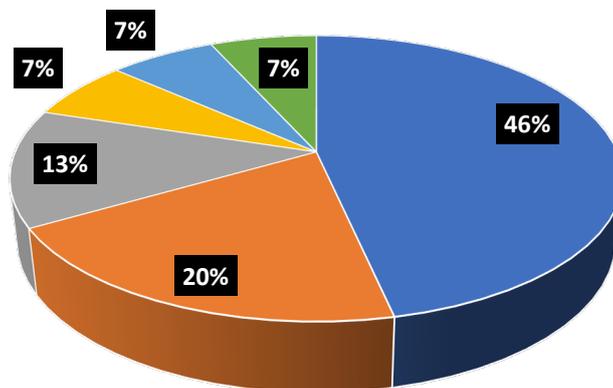
Fonte: Elaborado pelos autores

Em Cascavel, quinto município com mais habitantes no estado, o último concurso data de 2016. A prova foi composta, à época, por 40 questões, sendo 15 de conhecimentos específicos. Da parte específica, 7 questões foram sobre didática e metodologia; três, acerca de legislação; duas, a respeito de currículo; uma, sobre psicologia e desenvolvimento infantil; uma, sobre OTP; e uma de outra categoria.

Percentualmente; a área de didática e metodologia corresponde a 46,6% do total; legislações e diretrizes locais e nacionais, a 20%; currículo, a 13,3%; a parte de psicologia refere-se a 6,7%; OTP, a 6,7%; e outra categoria a 6,7%. Para melhor compreensão, os dados estão reunidos abaixo.

Gráfico 5
Percentual de Conteúdos Específicos - Cascavel

- Didática e Metodologia
- Legislação e Diretrizes
- Currículo
- Outras categorias
- OTP
- Psicologia e Desenvolvimento Infantil



Fonte: Elaborado pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as partes específicas da área educacional de todas as provas aqui destacadas, percebe-se que o conteúdo de Legislações e Diretrizes aparece em, aproximadamente, 40,54% das questões; o de Didática e Metodologia, em 27,98%; o de Psicologia e Desenvolvimento Infantil, em cerca de 11,4%; em 7,8%, estão os conteúdos acerca de currículo; OTP é identificado em 7,28% das perguntas; outras categorias estão presentes em 5% do total das questões analisadas. Os dados estão reunidos no gráfico abaixo.



Fonte: Elaborado pelos autores

Os dados emanados desta pesquisa contribuem para um refletir sobre o que tem sido cobrado aos candidatos à carreira docente da área pública, em especial no que tange ao ofício na primeira fase da segunda etapa da educação básica, qual seja, o ensino fundamental. A partir do presente trabalho, com base em provas de concursos públicos dos cinco municípios mais populosos do Paraná, verificou-se uma certa regularidade em relação à natureza dos conteúdos cobrados dos candidatos à carreira docente pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394**, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: Dez/2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014- 2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

- XVIII -**O PENSAMENTO LIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES
PARA A DOCÊNCIA****Cleide Carvalho de Matos**Universidade Federal do Pará
cleidematos@ufpa.br**Manuelle Espíndola dos Reis**Secretaria Municipal de Educação de Breves
manuelleespindola@hotmail.com**Solange Pereira da Silva**Universidade Federal do Pará
solangesilva@ufpa.br**INTRODUÇÃO**

Com o advento da sociedade burguesa, novos valores sociais e culturais são gestados: a formação do homem passa a ser uma das prerrogativas de um projeto educativo administrado pelo poder político que tem a escola como instituição chave para formar o homem novo. (CAMBI, 1999).

Assim, a escola passou a ser concebida como instituição chave para a transformação do homem e da sociedade. Essa mudança individual e social, almejada por meio da educação, evidencia a necessidade de transformação das teorizações pedagógicas, dado a pedagogia tradicional ser considerada inadequada para a formação desse novo homem.

Essa nova forma de conceber a educação traz implicações para a docência que afetam diretamente o trabalho do professor em sala de aula. Por isso, procuramos problematizar quais as reverberações do pensamento liberal no desenvolvimento da docência? Com a finalidade de compreender as influências do pensamento liberal no desenvolvimento da docência.

A metodologia utilizada para a realização desta investigação foi a pesquisa bibliográfica. Segundo Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica [...] “utiliza-se de

dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados”. Ou seja, o pesquisador realiza a sua investigação a partir das contribuições das pesquisas realizadas e registradas em livros, artigos, teses, dissertações, etc.

O PENSAMENTO LIBERAL NA EDUCAÇÃO

O liberalismo forjou ideologicamente um indivíduo alicerçado nas ideias de liberdades individuais, liberdades comerciais, liberdades produtivas, liberdade de trabalho, liberdade de crença, etc. e legitimou, em seu nome, as reivindicações burguesas (ALVES, 2007).

Nessa concepção a escola passa a ser uma instituição social importante, cuja finalidade é a formação de um novo homem, que atendessem as exigências da sociedade que estava surgindo. Desta forma, realizou-se

[...] uma reviravolta radical na educação, colocando no centro a criança, as suas necessidades e as suas capacidades; o fazer que deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular e, portanto, amadurece inicialmente num plano ‘operatório’ como sublinhou Piaget; a aprendizagem coloca no centro o ambiente e não o saber codificado e tornado sistemático (CAMBI, 1999, p. 513).

Esse novo ideal de educação foi difundido na Europa e nos Estados Unidos, tendo como característica comum a centralidade na atividade da criança. A infância passou a ser concebida como uma fase de desenvolvimento não só motor, mas, também psíquico, necessitando, portanto, de um trabalho pedagógico que potencializasse sua livre manifestação, a qual é, por natureza, espontaneamente, ativa (CAMBI, 1999).

Dewey foi um dos mais importantes teóricos dos ideais liberais no campo educacional. Ele considerava que na sala de aula faltava a vivência da organização social; tal ausência era um dos principais problemas da escola humanística. Para Dewey (2002, p. 24) “[...] a trágica debilidade da escola de hoje reside na sua ambição de preparar os futuros membros do tecido social num meio em que as condições do espírito social faltam visivelmente”.

Dewey (2002) criticou o papel dos professores, a falta de interatividade, o formalismo, a importância da memorização, a competição entre os alunos e, acima de tudo,

o professor autoritário. Por isso, considerava que a escola não favorecia o desenvolvimento integral do aluno, não valorizava a criatividade, não despertava o princípio da autonomia e os ideais da democracia, valores considerados fundamentais para a pedagogia ativa.

Quando o trabalho escolar consiste apenas em decorar as lições, a assistência mútua, em vez de ser a forma mais natural de cooperação e associação, torna-se um esforço clandestino para aliviar o parceiro dos deveres que lhe incumbem. Quando está em curso um trabalho activo, tudo isto muda. Ajudar os outros, em vez de ser uma forma de caridade que empobrece o destinatário, é apenas e só um auxílio para libertar as faculdades e incentivar aquele que é ajudado. (DEWEY, 2002, p. 25).

Dewey (2002) pressupõe que o espírito inovador favorece a iniciativa e a independência do indivíduo, resultando na autonomia e no autogoverno dos estudantes, virtudes consideradas indispensáveis para uma sociedade realmente democrática. Neste sentido, o professor deve ter a função de facilitador da aprendizagem do educando, respeitando seu interesse e suas motivações. Assim, a educação é entendida como a totalidade das experiências vivenciadas pela criança na escola.

As ideias de Dewey, segundo Souza (2018, p. 38) contribuíram para o desenvolvimento das formulações que dão sustentação ao conceito de reflexão, [...] “a qual valoriza a prática e o cotidiano experiencial de vida, ou seja, os conhecimentos escolares e de formação deveria estar articulado à vida”.

É na esteira do pensamento de Dewey que Shön elabora o conceito de professor reflexivo o qual começa a ser incorporado no Brasil nos cursos de formação de professores a partir das reformas educacionais ocorridas na década de 1990 com adesão de muitos intelectuais brasileiros da área de formação de professores (SOUZA, 2018).

Para Duarte (2010, p. 38) as pedagogias do aprender a aprender promovem um impacto negativo no trabalho docente. Pois, a docência fica circunscrita as necessidades e interesses do aluno, “o professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos”

Ainda de acordo com Duarte (2010, p. 37) “Uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades”.

Segundo Duarte (2010, p. 38) “Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal” então o trabalho do professor perde sua relevância social. Pois, para desenvolver essas atividades não há necessidade de uma sólida formação acadêmica.

Desse modo, a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem passa também a ser questionada, pois, [...] “as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém”. (DUARTE, 2001, p. 31).

Portanto, para a pedagogia liberal o trabalho do professor consiste em estimular o aluno a desenvolver suas potencialidades, promover um ambiente que favoreça a aprendizagem, organizar atividades que estimule a curiosidade da criança e não interferir na autonomia do aluno em seu processo educativo.

CONCLUSÃO

O pensamento liberal ao problematizar as metodologias da pedagogia tradicional, propôs uma revisão não só na forma de ensinar, mas também na concepção de aprendizagem, de construção do conhecimento e de docência. Desde modo, influenciou a prática pedagógica de muitos professores brasileiros e, ainda hoje, mantém relação com a atualidade.

Na concepção liberal de educação a importância da escola reside no fato de contribuir para o desenvolvimento da sociedade sem problematizar as questões econômicas, sociais e políticas. Nesse aspecto, o professor deve se restringir a organizar as atividades pedagógicas que atendam as necessidades e interesses dos alunos sem estabelecer relação com o contexto social mais amplo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Alvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**: A criança e o currículo. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvares e Isabel Sá. Lisboa, Pt: Relógio D'Água, 2002.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49

SOUZA, Joceli de Fátima Arruda. Referencial teórico e formação de professores: uma análise necessária. In: MATOS, Neide da silva de; SOUZA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da (org.). **Pedagogia histórica-crítica**: revolução e formação de professores. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

- XIX -**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO
CONTEXTO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA****Cristina Maria Bezerra de Oliveira**

UNEAL/UFRGS

Cristina.bezerra@uneal.edu.br

Scheiler Fagundes Carvalho

UFRGS

hallo.scheiler@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nesse contexto de correlação de forças que coloca a educação brasileira sob a mira de “grupos de intelectuais da classe empresarial com composição diversa, mas, que atuam em comum como porta vozes desta classe” (Ruiz, 2017, p.16), focamos nosso trabalho no programa Gestão para Aprendizagem que se constitui em uma parceria entre a Fundação Lemann e ELOS Educacional, idealizadora do programa e especialista em gestão escolar e formação de professores com vistas ao fortalecimento do ensino e da aprendizagem, das políticas educacionais e da gestão das escolas.

Parafraseando Gleen Rikowski (1990) “as instituições de educação e de formação de professores estão envolvidas na produção social da força de trabalho. Assim, quando são privatizadas, as atividades, processos e formas pedagógicas envolvidas na produção de força de trabalho também são necessariamente privatizadas” (p. 396). O autor ainda coloca que,

A noção de que a privatização da educação é mais eficiente do que o prestador estatal, como defendido por muitos de seus apoiadores, é contra intuitiva. O lucro é um custo extra que os prestadores públicos não possuem (embora obviamente eles tenham que trabalhar dentro dos orçamentos). Portanto, a necessidade de apertar orçamentos e aumentar a carga horária dos professores

torna-se uma necessidade pós-privatização, e a busca de outras medidas de redução de custos torna-se uma prioridade (Idem, 2017, p. 400).

Na concepção do autor, com o qual também concordamos, “a privatização da educação não é realmente sobre educação: trata-se de se beneficiar da receita do Estado e transformá-la em lucro. [...] a política de privatização educacional é a obtenção de lucros, que por sua vez se baseia na capitalização de instituições e serviços educacionais; educação tornando-se capital” (Idem, p. 401). Desta forma, nossos estudos sobre as parcerias público-privadas nos tem mostrado que muito mais que investir na educação pública para contribuir com o desenvolvimento do país, o Terceiro Setor lança mão de recursos públicos, em forma de serviços, venda de material, equipamentos e afins, usando a formação continuada para gestores e professores, como espaço de influenciar conteúdos e metodologias, em nome de uma pseudo modernidade, transformando estes, em instrumentos de controle das práticas pedagógicas.

SOBRE O PROGRAMA GESTÃO PARA APRENDIZAGEM

No Gestão para Aprendizagem, “é incentivada a cultura escolar de planejamento com altas expectativas de aprendizagem e um melhor uso do tempo, apoiada na gestão de sala de aula e no importante papel multiplicador dos gestores escolares na atuação direta com os professores” (www.fundacaolemann.gov.br). Com duração de até dois anos, o programa atua de forma integrada em quatro níveis da rede ao apoiar desde lideranças pedagógicas da secretaria até professores que estão diariamente na sala de aula, criando estratégias para secretarias de educação junto aos gestores das escolas.

Em pesquisas, realizadas por (Peroni, 2015), a mesma diz que,

Foram analisadas as várias formas de relação entre o público e o privado na educação básica. E, mais especificamente, como o privado interfere no público através de parcerias, trazendo uma lógica individualista e competitiva empresarial. A ênfase passa a ser no produto e não mais no processo, o foco passa a ser a gestão e não mais o pedagógico, ocorre a concentração em algumas disciplinas (português e matemática), pois serão avaliadas, a aprendizagem assim passa a ser um produto mensurável. As pesquisas demonstram, ainda, que o processo de privatização do

público ocorre tanto na direção quanto na execução das políticas educativas (p. 14).

Concordamos com a conclusão da autora, uma vez que as frentes que constam no sítio do Mathema, existe toda uma proposta sistêmica que direciona o programa, a saber: “consultoria para as lideranças pedagógicas das secretarias, e implementação de estratégias com foco na melhoria da aprendizagem. A segunda frente é a formação em gestão pedagógica para técnicos de secretarias responsáveis pelo acompanhamento das escolas, diretores e coordenadores pedagógicos, buscando formá-los para o uso de técnicas de gestão estratégica, pedagógica e de sala de aula (www.fundacaoemann.gov.br). O terceiro pilar – formação em didáticas específicas, tem como objetivo preparar formadores das secretarias, para que eles possam repassar aos professores da rede um conhecimento das melhores estratégias de ensino e aprendizagem em disciplinas específicas. É aí que entra o trabalho do Mathema, em formato semipresencial, **nos quais são discutidos conteúdo da Matemática e temas relacionados à didática de ensino, como gestão para a sala de aula, metodologia, avaliação, recursos e teoria da aprendizagem**¹⁰”

Considerando a missão da Fundação Lemann, podemos prever um alinhamento com o que Ball e Olmedo (2013) chamam de “capitalismo social global”, o que viria a ser uma tentativa de “solucionar velhos problemas sociais e de desenvolvimento baseadas no mercado e fortalecidos por promotores de políticas e novos filantropos”, visto que, em curto espaço de tempo, as grandes fundações estão se estabelecendo e ampliando suas redes de relações, principalmente na área educacional.

No Gestão para Aprendizagem, o primeiro passo é trabalhar com uma consultoria personalizada que ajuda a identificar os desafios e as oportunidades da secretaria. A partir daí, desenha-se um plano estratégico para o desenvolvimento de uma gestão pedagógica eficiente e capacitada para alcançar resultados de excelência.

CONCLUSÃO

Nesse contexto, o Programa foi pensado e está sendo implementado em vários lugares do país como um curso de formação de gestores e professores, para que estes se enquadrem num novo modelo de escola, cujo conteúdo da proposta vem trazendo um novo

¹⁰ (<https://mathema.com.br/uncategorized/mathema-e-parceira-da-fundacao-lemann-no-programa-gestao-para-a-aprendizagem/>).

paradigma para a educação, tanto no que diz respeito a prática dos gestores, como na prática pedagógica dos professores.

Se considerarmos que o curso inicia com estudos sobre planejamento estratégico, cujo teor abrange uma linguagem e metodologia direcionada as instituições de caráter empresarial, o que vem a ser a nova concepção de gestão escolar focada na eficácia, ou seja, na visão meritocrática onde os resultados prevalecem em detrimento da democratização da aprendizagem. O trabalho do gestor, entre outras coisas, será de controlar os indicadores do IDEB, garantindo o “melhor” resultado, estabelecendo uma competição entre escolas de um mesmo sistema.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; OLMEDO, Antonio. A nova filantropia, o capitalismo social e as redes globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações das Relações Público-Privadas para Democratização da Gestão**. Tese de Professor Titular da Carreira de magistério Superior, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2015.

RUIZ, Maria José Ferreira. **Decorências da Relação Público-Privado para a Política e Gestão Escolar**. Relatório de Pós-doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2017.

RIKOWSKI, Glenn. **Privatização em educação E formas de mercadoria**. Revista Retratos da Escola, v. 11, n. 21, 2017.

www.fundacaolemann.org.br Acesso em 04 de agosto de 2018

<https://www.coursera.org> Acesso em 17 de agosto de 2018

<https://mathema.com.br/uncategorized/mathema-e-parceira-da-fundacao-lemann-no-programa-gestao-para-a-aprendizagem/> Acesso em 22 de set. de 2018.

- XX -

A FORMAÇÃO INICIAL DE DIRETORES ESCOLARES: PANORAMA ATUAL E PERSPECTIVAS FUTURAS

Cynthia Paes de Carvalho

(PUC-Rio)/cynthiapaesdecarvalho@puc-rio.br

Ana Cristina Prado de Oliveira

(UNIRIO)/ana.oliveira@unirio.br

INTRODUÇÃO

Entendendo a gestão escolar como importante fator para a qualidade educacional, este estudo propõe uma análise sobre a formação inicial dos gestores das escolas públicas brasileiras. Para esta análise, consideramos o panorama atual da formação destes profissionais (87% dos diretores das escolas públicas brasileiras são graduados em Licenciaturas) e a proposta do MEC de reforma curricular para a formação de professores. Trazemos para a discussão um olhar sobre a formação inicial destes atores, que busca refletir sobre o enfoque da gestão educacional em cursos de graduação, considerando as demandas das funções de gestão no campo educacional.

O papel do diretor e a condução do seu trabalho na escola tem despertado o interesse de pesquisas acadêmicas e ganhado centralidade na agenda da política educacional. Este destaque se justifica pela argumentação sobre a relevância de seu trabalho para os resultados de aprendizagem dos alunos na escola.

Nas últimas décadas, diversos levantamentos de pesquisas se dedicaram a identificar fatores de eficácia escolar (características escolares associadas à variação nos resultados dos alunos, controladas as características sociodemográficas do alunado). Estes levantamentos sintetizaram alguns fatores encontrados como promotores de um melhor desempenho escolar (SAMMONS, 2008; FRANCO e BONAMINO, 2005; ALVES e FRANCO, 2008).

Neles, a gestão/liderança da escola aparecem como importantes fatores associados à eficácia escolar. Alves e Franco (2008, p. 495) citam pesquisas brasileiras que apontam a percepção sobre a liderança do diretor e a dedicação do mesmo como características associadas à eficácia escolar.

As políticas educacionais têm considerado, cada vez mais, a importância desta função, tanto na tarefa de mediar as definições do órgão central junto aos professores, funcionários e comunidade escolar quanto na responsabilização pelos resultados de aprendizagem na escola. Assim, pensar sobre a formação do profissional que assumirá estas responsabilidades nos parece extremamente relevante.

FORMAÇÃO INICIAL DE DIRETORES: CONTEXTO ATUAL

Os dados da Prova Brasil (2015) nos apontam que, com relação à formação inicial, 44% dos diretores declararam ter graduação em Pedagogia e 43% cursaram outras licenciaturas. Podemos considerar, assim, que a maior parte dos diretores das escolas públicas no Brasil é oriunda de cursos de licenciatura, com predominância para o curso de Pedagogia.

A legislação educacional brasileira tradicionalmente estabeleceu a formação inicial de administradores ou diretores escolares no âmbito da formação dos profissionais da educação. A LDB de 1996 (Lei no 9.394/96), em seu Artigo 64, praticamente manteve as orientações vigentes desde 1971, acrescentando a especificação do curso de graduação:

a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CP no 1/2006, extinguiu as habilitações específicas (Administração, Supervisão, Orientação, Inspeção, Educação Especial, etc.) dos cursos de Pedagogia, propondo a formação de um perfil profissional integrado, para múltiplas atuações, como a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino e a elaboração, execução e acompanhamento de programas e atividades educativas. A matriz curricular dos cursos de Pedagogia deveria assim contemplar disciplinas específicas

para a formação do profissional que assumirá a direção escolar o que, como discutimos neste trabalho, nem sempre acontece.

O atual Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 define como estratégia, em sua meta 19, “desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (BRASIL, 2014). A indicação da criação de programas específicos para formação de diretores escolares parece apontar a insuficiência da formação inicial dos diretores escolares no que tange aos conhecimentos específicos necessários à sua atuação. Nosso argumento é de que a graduação cursada pelos diretores escolares tem diferentes níveis de abordagens e aproximações às temáticas relacionadas à gestão escolar. Esta diversidade nos parece pouco conhecida e escassamente estudada e discutida.

A NOVA BNC PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O LUGAR DA GESTÃO ESCOLAR

Como já assinalamos, em dezembro de 2018 o MEC propôs uma Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica que está, atualmente, em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com a apresentação do documento feita pelo MEC, propõe-se uma alteração na organização do curso de Pedagogia:

A intenção é que, nos quatro anos de curso, sejam dois anos de formação comum e um ano de aprofundamento para cada etapa da educação a que o professor queira se dedicar em sua carreira, como educação infantil, alfabetização ou polivalência do terceiro ao quinto anos, por exemplo. Também está prevista a possibilidade de cursar mais um ano de especialização com foco em gestão escolar e outro de mestrado¹¹.

O documento trata muito brevemente dos gestores e técnicos da Educação Básica, limita-se a reconhecer sua importância e características diferenciadas, indicando a necessidade de elaboração futura de “referenciais de formação de gestores e técnicos da

¹¹ Informação disponível no portal Oficial do MEC: <http://portal.mec.gov.br>

Educação Básica” (Brasil, 2018, p.56) em consonância com a atualização da BNC para a formação inicial de docentes.

Diante disso, destacamos duas indagações iniciais: como seria viável realizar uma formação de futuros gestores e técnicos tendo como ponto de partida uma formação inicial de apenas três anos, como a que se vislumbra na proposta; como viabilizar o efetivo engajamento da gestão educacional de estados e municípios numa proposta que indica a necessidade de vinculação da formação como mecanismos de avaliação/certificação e de progressão na carreira, sem prever mecanismos objetivos de ampliação dos recursos para a educação básica, num contexto de crise econômica e fiscal?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição de uma Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica encaminhada para apreciação do Conselho Nacional de Educação como estratégia de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes se articula às metas do PNE 2014-2024 e desafia os formadores e pesquisadores a refletir sobre as possíveis mudanças no rumo da formação inicial deste profissional. Este estudo busca reunir elementos nesse sentido, valorizando as experiências que vem sendo desenvolvidas nas instituições de ensino superior no Brasil e a produção científica nacional e internacional sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista do Programa de Pós-Graduação: Educação online PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 2-13, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394/96. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 08 mar. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 08/04/2015.

BRASIL. Proposta para Base Nacional da Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 26/12/2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno - RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 20/10/2018.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

- XXI -**POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DA EMENDA
CONSTITUCIONAL 95 NO CUMPRIMENTO DA META
15 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO****Danielle Scheffelmeier Mei¹²****Etiane de Fátima Theodoroski¹³****INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem como objetivo apontar as possíveis consequências da Emenda Constitucional 95¹⁴ (EC) no que tange ao cumprimento da meta 15 da Lei nº. 13.005/2014 (Brasil, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Este, elaborado para o decênio 2014-2024, tem como pauta apresentar a realidade da educação no país e indicar objetivos a serem atingidos, com os respectivos prazos. Assim, no que diz respeito a valorização docente, trata de quesitos como remuneração, formação e planos de carreira. Em um plano mais específico, busca-se abordar a discussão sobre a valorização docente, tendo como destaque a formação desses profissionais e, os impactos da EC quanto aos cortes nessa área. Os procedimentos teórico-metodológicos são relativos à pesquisa qualitativa, sendo bibliográfica, tendo como referência Amaral (2017) e Mariano (2017), e a legislação nacional.

¹² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: danielle.scheffelmeier@gmail.com.

¹³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: etianetheodoroski@gmail.com.

¹⁴ EC 95. Disponível em :

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 4 dez. 2018.

MARCO LEGAL RELATIVO A FORMAÇÃO DOCENTE

Com a Constituição Federal de 1988, é destacado no artigo 206, a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Brasil, 1988). Ao partir dos pressupostos da Carta Magna, a valorização docente é um direito e algo que precisa ser desenvolvido e ampliado, também como quesito para atingir a qualidade, outro princípio constitucional. O Plano Nacional de Educação traz a meta 15, sobre a formação docente:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Ao abordar a qualificação profissional, o Plano a coloca como “requisito indispensável ao exercício” da profissão, interpretando ainda a formação como um direito dos professores da educação básica. Muitas lutas foram travadas em busca deste objetivo, que ainda não se concretizou:

A proporção de professores com formação de nível superior concluída ou em andamento atuando nos anos iniciais do ensino fundamental regular, em 2013, era de 77,2%; e, nos anos finais do ensino fundamental regular, de 88,7%. Não é raro encontrar professores atuando em sala de aula sem a formação específica, como nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, entre outras. Esse quadro mostra que as políticas de formação docente no ensino superior, em especial nas licenciaturas, precisam ser incrementadas de modo a universalizar esse acesso. (BRASIL, 2014)

O plano prevê que haja um esforço da União, Estados e Municípios para a divisão das obrigações, além do estabelecimento de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, que foi instituída por meio do Decreto 8.752, de maio de 2016.

Assim, é possível citar a articulação de “ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Além disso, descreve que os professores tenham formação na área de saber específica e o domínio de técnicas e conhecimentos por parte desses profissionais (Brasil, 2016).

EMENDA CONSTITUCIONAL 95

Por outro lado, a aprovação da EC 95, em 15 de dezembro de 2016, pode prejudicar o cumprimento das metas, tendo em vista que a lei “altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências”. Com essa nova legislação, os gastos com seguridade social e gastos primários ficam congelados por 20 anos, corrigindo apenas o valor da inflação. O projeto foi aprovado, em dezembro de 2016, valendo até o ano de 2036 (SILVA, MEI, 2018). A lei impede a criação de novos gastos, o que reduz as possibilidades de ampliação dos quadros de professores e funcionários. A autora Mariano (2017), destaca as consequências:

As regras do novo regime não permitem, assim, o crescimento das despesas totais e reais do governo acima da inflação, nem mesmo se a economia estiver bem, o que diferencia o caso brasileiro de outras experiências estrangeiras que adotaram o teto de gastos públicos. Somente será possível aumentar os investimentos em uma área desde que sejam feitos cortes em outras. As novas regras desconsideram, portanto, as taxas de crescimento econômico, como também as demográficas pelos próximos 20 (vinte anos), o que (e aqui já antecipando a nossa crítica a respeito), poderá levar ao sucateamento das políticas sociais, especialmente nas áreas da saúde e educação, pondo em risco por completo a qualidade de vida da população brasileira (MARIANO, 2017, p. 261).

Além disso, a emenda não permite a realização de concurso público que interfira nas despesas. As progressões de carreira, ou o estabelecimento de novos planos de carreira, ficam também vetados, para não aumentar as despesas.

Ao vincular a meta com a formação docente, é preciso frisar que o papel do professor deve ser o de um educador que consiga tanto instigar nos estudantes a curiosidade pelo saber, bem como provocá-los para que reflitam sobre a sua realidade. “Aprender é uma aventura

criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada” (FREIRE, 2011, p. 77).

Por fim, além das reduções dos proventos dos docentes, a emenda também dificulta a continuidade da formação, tendo em vista que não é possível ter aumento das despesas acima da inflação. Nesse sentido, não é possível equilibrar as contas e investir na ampliação das políticas públicas. Conforme demonstra Amaral (2017), o governo que assumiu em 2019 já pegou as restrições orçamentárias aprovadas há cerca de dois anos, sendo que faltam somente cinco anos para atingir todas as metas previstas no PNE. Além disso, a lei não prevê um teto para a amortização da dívida interna ou externa do Brasil. Sendo assim, houve uma opção pelo controle das despesas na área social, trazendo menos investimentos, e nenhuma imposição ou controle em relação ao capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi analisado, é possível destacar que a emenda traz impactos no que tange o cumprimento da meta 15 do PNE, pois não permite o aumento dos investimentos em áreas sociais. Como resultados esperados, as perspectivas apontam para menos investimentos na formação dos educadores brasileiros, o que interfere diretamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? In: **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 71 e227145 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227145.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2019.

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

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 04 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. Decreto 8.752 de 09 de maio de 2016. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 10 mai. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em 07 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

SILVA, João Paulo de Souza da. MEI, Danielle Scheffelmeier. O desmantelamento do direito à educação no pós golpe. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 289-306, jul./out. 2018.

- XXII -**POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE
DO TERCEIRO SETOR: O NOVO SIGNIFICADO DE
DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DA BNCC**

Deive Bernardes da Silva
UFT, deivebernardes@uft.edu.br

Carliene Freitas da Silva Bernardes
UFT, carlienefreitas@uft.edu.br

INTRODUÇÃO

A análise feita parte do uso de metodologia teórica e parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ressignificadora da concepção do direito à educação como proposta do Terceiro Setor. O direito à educação passar a ser entendido não como um direito fundamental e sim como uma forma de direito ao ensino com qualidade na aprendizagem, de conhecimento e habilidades essenciais e na idade certa, para todos os estudantes da educação básica, isto é, desde a educação infantil até o ensino fundamental. Particularmente, serão apontadas as possíveis influências das organizações do Terceiro Setor¹⁵ na construção dessa nova concepção do direito educacional da BNCC na formação continuada dos professores e gestores com o uso de materiais orientadores.

DESENVOLVIMENTO

Segundo alguns movimentos sociais¹⁶, a BNCC que se encontra vigente desde o início do ano de 2018 para implementação tem uma história de constituição, prevista no

¹⁵ Aqui deve-se entender organizações do Terceiro Setor, como sendo as Associações e Fundações mantidas, financeiramente, ou ligadas à filosofia do Segundo Setor, ou seja, do mercado. As Associações e Fundações podem ser ainda qualificadas como Organizações Sociais (OS) ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip's).

¹⁶ O Movimento Todos pela Base Nacional Comum é um exemplo.

ordenamento jurídico brasileiro, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB de 1996, até os debates e contribuições do Ministério de Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da sociedade civil organizada. Tudo perpassando uma interpretação do que seja o direito constitucional fundamental que é o direito à educação em seu viés de direito ao ensino de qualidade na aprendizagem de conhecimentos e habilidade essenciais na idade certa. Porém, o que não se pode negar é que todo esse esforço de criação, reinterpretação, implantação e implementação do que seja o direito à educação a partir da BNCC vem orquestrado desde a década dos anos 90 com as políticas de Estado neoliberais. Adotadas pelos governos brasileiros em maior ou menor ritmo, as políticas educacionais de caráter neoliberal contam, no atual momento, com as contribuições das entidades do Terceiro Setor, ligadas à educação, com a promoção de materiais formativos e informativos a professores e gestores. Assim, aqui aborda-se de maneira sintética os estudos referentes ao processo histórico de formação do Estado liberal moderno e suas contribuições para o modo capitalista de produção nos dias atuais de características neoliberais, a partir da atuação do Terceiro Setor e suas propostas para formação continuada de docentes e gestores que atendam sua natureza.

De toda a análise feita, não tem-se como negar que o Estado moderno sempre esteve na esteira do apoio ao modo capitalista de produção, seja no seu modelo político liberal, de bem-estar ou no contemporâneo de caráter neoliberal. No cumprimento de seu papel, o Estado intervém nas relações sociais de produção e de consumo, seja no custeio direto de infraestruturas para escoamento da produção ou na relação consumerista, seja no financiamento direto de empresas a juros subsidiados por bancos estatais, ou no perdão das dívidas de empresas ou na isenção de impostos de instituições privadas. Nesta última forma de agir, o Estado tem mantido contato mais direto por meio de parcerias, com fundações ou associações das empresas privadas que no modelo neoliberal recebem politicamente a denominação de Terceiro Setor. Este por sua vez, visa substituir o Primeiro Setor em algumas demandas sociais, isto é, o Estado deixa de agir diretamente no cumprimento de seus deveres constitucionais e legais e delega pelas parcerias as atividades não-exclusivas o considerado espaço público não-estatal.

Se o Estado vem cumprindo, em seu processo histórico de desenvolvimento, o papel de braço de apoio ao modo capitalista de produção desde a corrente de pensamento liberal, com financiamento e fornecimento de infraestrutura para a circulação das mercadorias e intermediação das relações sociais de produção, o Terceiro Setor pela filosofia do pensamento neoliberal, precisar atender as demandas sociais pelo

afastamento do Estado dessas questões. Daí a necessidade constante dos aportes teóricos para justificar essa atuação do Terceiro Setor. E como representantes diretos do mercado, os movimentos sociais do Terceiro Setor de grandes empresas financeiras ou produtoras, buscam se imiscuir na qualificação da mão-de-obra, cada vez mais para operacionalizar as tecnologias de ponta necessárias para a produção e o consumo dos produtos, isto é, das mercadorias.

Desse modo, as contribuições dos movimentos sociais do Terceiro Setor para uma educação de qualidade, alinha-se com um currículo que trabalhe conhecimentos, habilidades e competências para aqueles fins. Com isso, uma Base Nacional Curricular se faz indispensável no propósito da adequação do perfil de formação do aluno e, antes, de seus formadores, isto é, dos professores e gestores, com cursos de formação continuada.

Desde seu início dos trabalhos na construção da BNCC, até sua aprovação na Terceira versão, os representantes do Terceiro Setor estiveram presentes e contribuíram para a construção da nova BNCC, seja por meio de participação direta com sugestões na elaboração de premissas de competências e habilidades, princípios ou valores que deverão ser trabalhados pelos docentes junto aos alunos a partir da implementação da BNCC, como o empreendedorismo, seja no acompanhamento ou financiamento dos eventos onde se discutiu a BNCC junto a sociedade brasileira e em suas diferentes regiões ou oferecendo cursos a distância com certificação e publicações de livros e materiais didáticos de apoio, como, ainda, com cursos de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, as mudanças propostas no cenário nacional e internacional pelas políticas econômicas de caráter neoliberal já encontram-se disseminadas na cultura do campo educacional brasileiro. Estas mudanças que vêm ocorrendo desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, mesmo que em ritmo mais lento nos governos de Lula e Dilma, nunca deixaram de perseguir de trabalhador e consumidor objetivamente traçado. Como fruto desse percurso tem-se hoje a BNCC que intenciona-se como uma política pública de Estado, concebido no governo Temer, a adequar o currículo aos conhecimentos e habilidades indispensáveis à cultura do empreendedorismo. Essa vertente, como já dito, vem atender a nova formação discente empreendedora e sem direitos trabalhistas ou previdenciários, materializando a concepção ressignificante do direito à educação, não como um direito social fundamental, mas, tão somente, como um

direito ao ensino com qualidade na aprendizagem de conhecimento e habilidades essenciais e na idade certa, e que deve passar previamente, pela formação continuada de professores e gestores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. e DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 de set. 2018.

_____. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E DA REFORMA DO ESTADO. *Plano Diretor da Reforma do Estado*, 1995.

FUNDAÇÃO LEMAN. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/>>. Acesso em: 24 de set. de 2018;

INSTITUTO INSPIRARE. Disponível em: <<http://inspirare.org.br/instituto/>>. Acesso em 24 de set. 2018;

MATOS, Sidney Tanaka S. *Conceitos Primeiros de Neoliberalismo*. Mediações, v. 13, n.1-2, p. 192-213, Jan/Jun e Jul/Dez. 2008;

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc/>>. Acessado em: 04 set. 2018;

_____. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2016/01/Documento-Base-090316.pdf>>. Acesso em: 24 de set. 2018;

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. *As POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO LULA: rupturas e permanências*. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009;

VICENTE, MM. *História e comunicação na ordem internacional* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 214 p. ISBN 978-85-98605-96-8. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>;

- XXIII -

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES PARA USO PEDAGÓGICO DAS
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO****Denilton S. Oliveira**UFRN – denilton@ufrn.edu.br¹⁷**Luciane Terra S. Garcia**UFRN - lts Garcia@gmail.com¹⁸

O presente trabalho, objetiva discutir as políticas de formação de professores para uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tendo em vista sua importância na mediação das práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como procedimentos a revisão bibliográfica e documental, por meio dos quais se buscou entender as *políticas públicas* que promovem práticas formativas docentes para o uso das TICs.

A formação continuada de professores representa um grande desafio considerando as demandas de uso de novas tecnologias nas escolas. No contexto da sociedade da informação, crescem as dificuldades de certos professores, nascidos em meio a uma *cultura analógica*, sem *fluência tecnológica* e que precisam atuar em um contexto *digital*, dominado, em grande medida, pelos estudantes (SCHLEMMER, 2006).

Nesse contexto, o uso de determinados recursos tecnológicos pode colaborar na superação do modelo tradicional de educação, cabendo ao professor contextualizar e imprimir sentido ao uso das TIC em sua prática pedagógica. Usando os recursos das TIC, o professor pode se beneficiar com as facilidades que elas oferecem, bem como apoiar os estudantes na difícil tarefa de localizar, filtrar e, principalmente, interpretar as informações relevantes disponíveis no ciberespaço. Interpretação essa que precisa considerar a dimensão histórica e dialética da realidade na qual a sociedade está inserida, pautando-se pelo paradigma

¹⁷ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEEd - UFRN.

¹⁸ Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEEd - UFRN.

contra hegemônico, para mudar o cenário da educação brasileira historicamente subordinada aos interesses do capital mundial e das elites locais.

Daí a importância do professor na condução desse processo, apoiado por políticas públicas e iniciativas governamentais que lhe proporcionem meios adequados de trabalho e formação. A responsabilidade por sua formação para o uso das TIC, no entanto, tem sido atribuída ao professor, constringido a modificar seu perfil profissional, sem que lhe sejam oferecidas as bases de sustentação para que as mudanças ocorram.

As políticas de inclusão digital e de formação docente têm seus objetivos circunscritos aos interesses do capital, visto que, em geral, é priorizada a distribuição de equipamentos e ações formativas que visam à mera instrumentalização técnica dos sujeitos. Para que isso não ocorra, as TIC, ao serem integradas à prática pedagógica do professor, precisam ser (re)significadas visando a promover a mediação dos processos de ensino-aprendizagem sem se tornarem um fim em si mesmas (ALONSO, 2008). Nesse sentido, passamos a analisar as políticas de formação continuada de professores para uso das TICs.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO *PROINFO*

O Programa Nacional de Informática na Educação, *Proinfo*, criado em 9 de abril de 1997, pela Portaria nº 522/MEC, propõe, em seu primeiro artigo, inciso III, “promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa”. O *Proinfo* se tornou, desde então, o programa governamental encarregado das políticas públicas de formação de professores para uso das TIC. Entretanto, ele o tem feito em defesa dos interesses do mercado, visando à capacitação de mão de obra minimamente qualificada para atender às demandas dos meios de produção. Esse investimento em formação ocorreu, de forma assíncrona, em relação às políticas de informatização das escolas, e insuficiente, em relação à demanda e à necessidade dessa formação. Houve um descompasso entre a distribuição dos equipamentos e a formação do professor para usá-los.

Naquele primeiro momento, parecia haver uma crença ingênua de que a simples oferta das tecnologias (computadores e conexão à internet), seria suficiente para resolver os problemas da educação. Isso associado à sobreposição de ações em relação a inclusão digital e oferta de recursos computacionais, por diferentes ministérios (Comunicação, Ciência e Tecnologia, Casa Civil, Educação, etc.), e à falta de planejamento conjunto, levou a que pouco se tenha feito em relação à formação do professor naquele contexto.

Em 2007, com a reformulação do Proinfo, e a criação do Proinfo Integrado (BRASIL, 2007), programa realizado com recursos do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), é que políticas mais concretas começam a ser implementadas visando corrigir esse equívoco. Esse atraso, de aproximadamente oito anos, foi profundamente prejudicial às pretensões de melhoria na qualidade da Educação. Muitas escolas, que receberam laboratórios de informática, como parte das políticas públicas do *Proinfo* para promover inclusão digital, no âmbito das escolas da educação básica, desde sua implantação, em 1997, praticamente, não usaram os recursos porque os professores não se sentiam seguros para fazê-lo. O fato é que o principal problema não estava na aquisição e distribuição dos equipamentos, mas, na falta de planejamento para fazer essa estrutura funcionar e no despreparo do professor para usar esses recursos pedagogicamente. Vale ressaltar que esforços têm sido feitos, pelos Núcleos de Tecnologias Educacionais, NTE, ligados ao *Proinfo*, em suas instâncias municipais, estaduais e federal. Os NTE coordenam ações de acompanhamento, instalação de equipamentos, prestação de suporte técnico visando à manutenção dos equipamentos e, principalmente, à oferta de suporte pedagógico aos professores das escolas para o uso das TIC, mediante cursos de capacitação, atualização e aperfeiçoamento.

Esses esforços, entretanto, ainda são muito tímidos, face as necessidades e demandas da comunidade escolar. Certamente muito mais poderia ter sido feito, pelos NTE, se melhores condições de trabalho tivessem sido oferecidas. Nos encontros nacionais promovidos pelo *Proinfo*, eram recorrentes os questionamentos às políticas implementadas pelo *Proinfo*. Entre elas, a falta de apoio das secretarias estaduais e municipais de educação para a participação de gestores e professores nos processos formativos; ausência de propostas para uso das TIC nos Projetos Político Pedagógico, PPP, das escolas; dificuldade dos professores formadores, professores de salas de aula e gestores, em assimilar a proposta de uso das TIC como recurso pedagógico a ser incluído no planejamento de aula como parte do processo de ensino e não como um apêndice sem conexão com as atividades de sala; falta de objetivos claros e bem definidos em relação às ações de formação docente promovida pelos NTE, visando à melhoria do trabalho pedagógico, entre outros.

Com a constatação dos resultados limitados dos projetos promovidos pelo *Proinfo*, em relação a melhoria da qualidade da educação por meio da inserção das TIC na mediação dos processos de ensino-aprendizagem, surgiram críticas no sentido de colocar em dúvida a eficácia do uso das TIC na educação. O mal-estar decorrente da dificuldade do professor, imigrante digital, nascido em meio a uma cultura analógica, agora, obrigado a atuar em um

contexto digital, reforçou e deu sentido a essas críticas. Os professores que não foram, devidamente e, em tempo hábil, capacitados para o uso das tecnologias, desenvolvem uma resistência a essas tecnologias, que, em alguns casos, chegam a ser vistas como ameaças, quando deveriam ser encaradas como aliadas por esses mesmos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas que se aplicam à formação de professores para uso das TIC, basicamente restritas as promovidas pelo *Proinfo*, têm sido insuficientes. Essa insuficiência não só é consequência simples e direta da falta de recursos, mas também cumpre um propósito ideológico de dominação. A falta de recursos para a aplicação dessas políticas constitui a afirmação desse propósito, porque os impostos recolhidos são sistemática e prioritariamente usados para atender aos interesses do mercado.

Nenhum programa de melhoria da qualidade da educação ocorrerá sem a participação efetiva dos professores e essa participação implica capacitação. Formação continuada é a palavra de ordem quando o que se pretende é o uso efetivo das TIC na educação. A formação do professor, entendida como elemento essencial para a consolidação de uma política de inclusão digital, no contexto escolar, apresenta-se como uma exigência da sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIA

ALONSO, Katia Morosov. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas**. Educação & Sociedade, v. 29, n. 104, 2008.

SCHLEMMER, E. **O trabalho do professor e as novas tecnologias**. Revista Textual. Porto Alegre: Sinpro, v.1, n.1, p. 33-42, nov. 2006.

BRASIL, (2007). Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo. Acessado em: 16/1/2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm>.

- XXIV -**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR****Deuzilene Marques Salazar**

IFAM, deuzilenemarques@gmail.com

PROBLEMATIZANDO A TEMÁTICA DE ESTUDO

O Projeto Pedagógico de Curso defende discursivamente uma política de formação. Ao falar de política, compreendo como Ball (1998) que as políticas são sistemas simbólicos e de valores que possibilitam diferentes formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas. Assim, a produção da política é forjada na tradução, negociação e práticas que se reconfiguram em diferentes contextos da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

A política se desenvolve em arenas políticas constituídas de sujeitos e estes falam de um lugar e de uma posição específicos dentro da arena e influenciados por suas “inserções em grupos que defendem semelhantes posições e suas relações de poder” (DIAS, 2012, p.108), cuja dinamicidade e temporalidade devem ser evidenciadas para a compreensão dos projetos em disputa bem como dos sentidos negociados.

As “políticas mudam e alteram seu significado nas arenas políticas” (BALL, 1994, p.17), portanto, a política é localizada, interpretada e sujeita a resistência, ajustes e capitulação pelos interlocutores de política em lugares e contextos diferenciados.

Este estudo é um recorte da tese de doutorado. O corpus da pesquisa se debruça na análise de Projetos Pedagógicos de quatro Cursos de Licenciatura de uma instituição de ensino desenvolvidos no período de 2008 a 2018 com o objetivo de discutir os objetivos e a concepção curricular subjacentes na política discursiva defendida no PPC.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: COMO TEXTO E COMO DISCURSO

O projeto pedagógico de curso (PPC) incorpora a função de definidor de diretrizes pedagógicas para determinado nível ou modalidade de ensino na educação brasileira. Constitui-se num documento normativo presente nas instituições educacionais e, na

educação superior, compõe elemento obrigatório no Sistema de Avaliação do Ensino Superior.

Apropriando-me das ideias de Ball (2010), considero o PPC como elemento simbólico da instituição em dois sentidos: primeiro, esse documento representa o “consenso incorporado da instituição” (p.48), sendo que o fato de exteriorizar seu ideal educacional pode conduzir as instituições a uma fabricação do consenso, ou seja, algo para ser apresentado e divulgado para apreciação do público externo. Em segundo, o PPC exemplifica, no meu entendimento, o que Ball (2010) defende como “padrão do esforço compartilhado que desloca ou subsume diferenças, desacordos e divergências de valor” (p.48), logo o que é visibilizado no texto é contingencializado pelos acordos e negociações que sufocam, muitas vezes, o debate e a argumentação sobre os pontos conflituosos.

UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO

A análise dos objetivos e da concepção curricular definidos nos Projetos Pedagógicos de quatro cursos de licenciatura permitiu a constatação de eixos discursivos para a formação docente que se concentram em: formar professores-pesquisadores comprometidos com a “qualidade do ensino, a transformação social e a produção de conhecimento científico e tecnológico na Amazônia” (IFAM, 2008b; 2008c); formar professores para a educação básica (IFAM, 2012); exercício da docência com capacidade para solucionar problemas e disseminar o conhecimento científico (IFAM, 2008a).

O sentido de pesquisa incorpora a dimensão da aplicabilidade do conhecimento como alternativa à superação de modelos que enfatizam aspectos teóricos na formação docente. Ao mesmo tempo, o modelo formativo de professores proposto nos PPCs analisados intenciona a pesquisa como elemento de enfrentamento aos problemas arrolados no exercício da docência.

Ainda nos PPCs a superação da “dicotomia entre prática e teoria se obterá por meio da pesquisa-ação” (IFAM, 2008a; 2008b), na qual a imersão dos estudantes nos espaços educacionais contribuirá com a formação do licenciando, pois estas vivências são consideradas momentos oportunos para a aprendizagem da docência. Neste caso, as salas de aula e os ambientes educacionais se constituem em “espaços de aprendizagem da docência”, o que se ratifica na análise das monografias dos estudantes.

A formação inicial de docentes defendida no PPC prevê o uso de “atividades de campo, práticas laboratoriais e experimentais que instrumentalizem tecnicamente o aluno”

(IFAM, 2008c) e de “ensino investigativo, problematizado e contextualizado com a realidade amazônica” (IFAM, 2008a; 2008b; 2008c; 2013). Há uma crença de que ao desenvolver as habilidades nos usos de atividades experienciais e vivenciais, os estudantes das licenciaturas possam se apropriar de conhecimentos empíricos que melhorem a sua intervenção nos espaços educacionais.

Ainda nesse sentido, a formação docente propõe a “construção de conhecimento significativo e contextualizado de forma investigativa, reflexiva, humanista, histórico-crítica e ecológica” (IFAM, 2008a; 2008b; 2008c; 2012; 2013). Esses discursos aglutinam diferentes conceitos teórico-epistemológicos em um único texto político numa tentativa de suplantar ou minimizar os conflitos em torno desses conceitos. Ao utilizar os conceitos generalizantes e passíveis de aceitação pelos atores políticos, os formuladores dos textos políticos, minimizam os conflitos e alimentam o consenso em torno desses conceitos.

PARA CONCLUIR

Ao discutir a política de formação dos cursos de licenciatura verifico a ênfase na “centralidade na prática” e no “protagonismo docente”. Estes eixos discursivos circulam nas comunidades epistêmicas, dentre eles a Organização dos Estados Iberoamericanos e a UNESCO (DIAS, 2016) e também são legitimados nas principais comunidades disciplinares (DIAS, 2009).

O processo de análise do PPC visibiliza as interferências da política nas rotinas e nos procedimentos inerentes ao ensino bem como “ser professor” por meio de processos de regulação, controle e vigilância do ensino e da aprendizagem que afetam a maneira de ser do professor em relação a si e ao outro.

Evidenciam-se resistências e adaptações da política no qual os atores políticos, em diferentes contextos, criam táticas e estratégias – nem sempre coesas e coerentes – de adaptação, engendrando outras maneiras de interpretar e traduzir a política, alterando e se desvencilhando do controle de sentido pretendido pelos formuladores de políticas.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricação na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Rio de Janeiro, 35(2):37-55, mai./ago. 2010. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/index>>. Acesso em julho de 2014.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, p. 121-137, 1998.

BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista. Protagonismo de sujeitos e grupos nas políticas curriculares. **Periferia Educação, Cultura & Comunicação**. V.4, n.1, jan-jul. 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço ibero-americano. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p.590-604, v.11, n.3, set./dez.2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 42** – Consup/IFAM de 09.12.2013: aprovar a Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas ofertado pelo IFAM/Campus Manaus Centro. Manaus: IFAM, 2013.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Manaus: IFAM, 2008a.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Manaus: IFAM, 2008b.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Manaus: IFAM, 2008c.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Manaus: IFAM, 2012.

FORMAÇÃO DE GESTORES E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL, UMA RELAÇÃO ORGÂNICA

Dinair Leal da Hora – UFPA –
tucupi@uol.com.br

Reginaldo Célio Almeida de Oliveira – UFPA –
prof_reginaldo.tuc@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação brasileira passou a contar, a partir de 1995, com novos marcos regulatórios que procuram possibilitar programas, projetos e ações destinadas à consolidação da educação pública de qualidade. Pelos Planos Nacionais de Educação, iniciativas como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos; a ampliação da educação obrigatória e gratuita que passou a abranger a educação infantil e o ensino médio, além do fundamental; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), destinado ao financiamento dessa ampliação; entre outras, além da ampliação de políticas afirmativas e de inclusão, da expansão do acesso ao ensino superior e da interiorização das instituições federais desse nível, bem como o aumento dos recursos para financiar a educação estabelecido na Emenda Constitucional nº 59, de 2009, podem ser concretizadas.

Nesse contexto, as práticas de formação apresentam-se com o caráter de superar a especialização de gestores qualificados que, não raramente, assumem fazeres capazes de afastar ou excluir outros sujeitos dos processos educativos, atribuindo a toda e qualquer situação ocorrida na escola uma dimensão administrativa, isolando-a do todo social que é de onde provêm as suas causas, vendo-a apenas como produtos de fatores tais como, incompetência das pessoas e grupos envolvidos, decisões incompatíveis com a solução, entre

outros.

Para estabelecer consentaneidade com a intenção político-pedagógica de garantir solidez à qualidade da escola pública é necessário que, nas práticas de formação de educadores nos cursos de formação de gestores educacionais, sejam “[...] propiciadas oportunidades ao estudante para obtenção de uma sólida formação teórico-prática que o faça vir-a-ser portador uma ampla visão do fenômeno educativo, em suas múltiplas determinações, e que, desenvolva competências referentes ao campo de atuação profissional.” (AGUIAR, 2012, 202).

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objeto o planejamento na formação de gestores. Seu objetivo é o de descrever como se dá a relação orgânica entre planejamento participativo e práticas consistentes na formação de gestores educacionais, usando para tal o caso da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ quando da implantação de uma nova Proposta Curricular do Curso de Pedagogia Multi-habilitação em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar.

O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

As recentes discussões a respeito de planejamento educacional têm abordado, predominantemente, questões relativas aos I e II Planos Nacionais de Educação de 2001 – 2010 e 2014-2024, respectivamente, especialmente tratando de temáticas como monitoramento e avaliação da execução dos planos, como forma de garantir que os princípios, as diretrizes, as metas e as estratégias ali definidas pela coletividade sejam operacionalizados.

Nesses estudos, debates e discussões é defendida a organização de um sistema de monitoramento e avaliação que pode ser compreendido, em sentido amplo, como o conjunto de atividades articuladas, sistematizadas e formalizadas de produção, registro, acompanhamento e análises críticas das informações originadas na gestão das políticas educacionais, de seus programas, produtos e serviços por parte dos órgãos colegiados, dos profissionais da educação e da população em geral, com a finalidade de subsidiar a tomada de decisões relativas aos esforços necessários para a melhoria da ação educativa, tornando-a consistente, crítica e criativa.

De fato, a partir desses dispositivos, a educação nacional passou a contar com novos marcos regulatórios que procuram possibilitar programas, projetos e ações destinadas à consolidação da educação pública de qualidade.

Pelos PNE's iniciativas como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos; a ampliação da educação obrigatória e gratuita que passou a abranger a educação infantil e o ensino médio, além do fundamental; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), destinado ao financiamento dessa ampliação; entre outras, além da a ampliação de políticas afirmativas e de inclusão, da expansão do acesso ao ensino superior e da interiorização das instituições federais desse nível, bem como o aumento dos recursos para financiar a educação estabelecido na Emenda Constitucional nº 59, de 2009, podem ser concretizadas.

Para estabelecer consentaneidade com a intenção político-pedagógica de garantir solidez à qualidade da escola pública é necessário que, nas práticas de formação de educadores nos cursos de formação de gestores educacionais, sejam “propiciadas oportunidades ao estudante para obtenção de uma sólida formação teórico-prática que o faça vir-a-ser portador uma ampla visão do fenômeno educativo, em suas múltiplas determinações, e que, desenvolva competências referentes ao campo de atuação profissional.”(AGUIAR, 2012, p.202).

Baffi (2012) apresenta a ideia de planejamento como uma ação contínua, processual, pela qual se estabelecem os meios para atingir os fins. É sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações diagnósticas que, no caso da ação pedagógica, possibilita formação consistente.

Luckesi (2011) apresenta o planejamento como um modo de articular fins e meios e, portanto, não se trata de um ato neutro, mas há sempre um comprometimento ideológico. No entanto, para ele, planejar em nosso país, especialmente na área de educação, tem sido tratado como uma atividade neutra, sem comprometimentos. Ele afirma que há um senso comum de que “o ato de planejar é um ato simplesmente técnico” (p. 126), porém, se trata de um ato político-social, científico e técnico ao mesmo tempo. Assim, o autor acredita que é necessário então que o planejamento ultrapasse a dimensão técnica para que se torne um momento de decisão sobre a construção de um futuro.

CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

A proposta de realizar um processo de formação de gestores de escolas que pudesse privilegiar a formação do sujeito social (dentro da escola ou na organização da comunidade) e a conquista da cidadania para as diferenças sociais e que pudesse superar o caráter fragmentado da “disciplinarização” dos conhecimentos procurou legitimar-se, na prática, pela atribuição de cada uma das disciplinas por mais de um professor, na pressuposição de que assim, sem “proprietários”, cada conjunto de conhecimentos pudesse ser discutido de forma mais articulada.

Entretanto, a própria organização dos conteúdos em “grade” de disciplinas fortaleceu a disciplinaridade e fez com que os professores dividissem a ementa em itens e cada um ficava com uma “parte” e aí uma disciplina, com um conjunto de conhecimentos tornava-se duas com enfoques e práticas diferenciadas.

Em 2003, o trabalho da disciplina gestão de sistemas educacionais foi organizado em dupla e, com base nas experiências dos dois anos anteriores, decidimos realizar um processo de ensino que pudesse ao mesmo tempo fazer um trabalho articulado de modo a enfrentar os desafios postos para a formação de gestores de escolas e que são, como diz MACHADO (2002, pp.10-11):

- 1) aqueles vinculados às mudanças de paradigma, à reconstrução da cultura de formação e à experimentação de novas práticas nesse campo;
- 2) os desafios relacionados com o contexto que vem determinando a instituição de novos padrões de gestão escolar, com fortes determinações sobre o processo de aprendizagem e de formação dos profissionais que tomem em consideração esse contexto complexo, heterogêneo e em permanente mudança é um desafio não só de ordem metodológica, mas de conteúdo social e ético que deve circundar as práticas de formação de gestores escolares.

Quando recebíamos os alunos para a disciplina Gestão III, éramos solicitadas para desenvolver atividades voltadas para o “como” fazer a gestão. Pediam modelos de planejamento, roteiros de pauta de reunião, roteiro de projeto político pedagógico, modo de preencher os formulários que vinham dos órgãos da administração central. Essas expectativas eram embasadas nas práticas de tinham vivenciado em outros momentos do curso e nos relatos de pessoas que já tinham concluído a formação.

A partir desse quadro, decidimos realizar uma prática docente que pudesse desenvolver um processo de aprendizagem mais crítico, consistente e coerente com a proposta educativa que estava pressuposta no projeto da Faculdade, verificando a legitimidade da intervenção.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Angela da Silva., Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. & AGUIAR, Marcia Angela da Silva (orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 8 ed. S. Paulo: Cortez, 2012.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. Petrópolis, 2012. Disponível em:
http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/fundamentos_educacao.pdf

FEBF/UERJ. Currículo do Curso de Pedagogia da FEBF – Multi-habilitação em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Duque de CaxiasRJ, 2003.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72. p. 97-112, fev/jun, 2002.

- XXVI -

EJA EM MATO GROSSO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Edileuza Silva Oliveira

Rede Estadual de Educação Básica do Estado de Mato Grosso.
edileuzaoliveira@gmail.com

Heloisa Salles Gentil

UNEMAT. logentil2@gmail.com

Estudos vêm demonstrando os problemas enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, desde seu reconhecimento como algo que diz respeito a toda a sociedade até sua real inserção nas políticas públicas sociais como uma modalidade da educação (1996). Entre esses problemas está a formação docente para esta modalidade e a organização diferenciada do trabalho pedagógico, dadas suas especificidades. (ARROYO, 2006; BARRETO, 2006; MACHADO, 2008). A formação de professores é tema de discussões e de políticas no Brasil mais intensamente a partir da década de 1990, o que nos leva a considerar a influência do contexto internacional, pautado desde então pelo ideário neoliberal. (GENTIL e COSTA, 2011).

Entre as contradições presentes nos processos educativos escolares, uma delas, em se tratando da EJA, é que, por um lado, aprovar a EJA como uma modalidade de ensino é ter o reconhecimento institucional de uma necessidade de parcela da população por tanto tempo excluída das políticas públicas; por outro, a escolarização de processos educativos antes não formais implica em exigências institucionais e traz, como afirma Arroyo (2006), o risco de redução e regulação destes.

Neste contexto, sem a intenção de generalizações, mas com intuito de contribuir para a consecução de políticas educacionais efetivas e considerando características próprias da educação em Mato Grosso, situamos nossa problemática, A inexistência de cursos superiores voltados exclusivamente para esta modalidade no estado; a existência de uma política definida de formação continuada de professores da rede pública estadual; e a organização da educação

de jovens e adultos em CEJAs (Centros de educação de Jovens e Adultos), caracterizados como espaços específicos para atender às demandas nos levam a questionar: como se desenvolve a formação continuada de professores da EJA? Tomamos como *locus* da pesquisa um CEJA do interior do estado, analisamos documentos institucionais que orientam a implementação de políticas e dados coletados por meio de entrevistas com professores e gestores.

Em 2000, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT) normatizou a EJA. O I Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos aprovou o Programa de Educação da modalidade para o Estado com as diretrizes e critérios de oferta.

A Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do Estado apresenta também uma discussão sobre a formação continuada específica dos profissionais da EJA:

Grande parte dos professores de EJA não teve, na formação inicial, qualquer notícia sobre o campo da EJA, nem sobre a existência de sujeitos de direito à educação com mais de 15 anos, não-escolarizados. A formação inicial, no entanto, não encerra a necessidade de aprender permanentemente de todos os profissionais, assim como esta necessidade nunca se basta, ao longo de toda a vida. Professores são, também, sujeitos jovens e adultos em processo de aprender, e nessa condição, de aprender do que fazer pedagógico, ou seja, ressignificando suas próprias práticas, pela possibilidade de ampliar a compreensão que têm sobre elas. Esse movimento é denominado de formação continuada, e como tal, devida a todos os profissionais da educação. (SEDUC, 2009, p. 14).

Em Mato Grosso os CEJAs foram criados (Decreto nº 1.123 de 28/01/2008 - SEDUC/MT) com objetivo de propiciar um novo sentido de educação com relação a tempos e espaços de aprendizagem, respeitando as especificidades dos sujeitos desta modalidade.

As propostas pedagógica e metodológica definidas para os CEJAs são estabelecidas pelas Regras de Organização Pedagógica (ROPs), documento orientativo anual emitido pela SEDUC, que contém também orientações de organização das horas atividades destinadas à formação dos professores. Há uma Carga Horária de Formação do Professor (CHFP), formação por área de conhecimento, além daquela determinada para toda a rede estadual (Projeto Sala do Educador), que ocorre sob supervisão do CEFAPRO.

A organização do trabalho docente diferencia os CEJAs de outras unidades escolares e possibilita aos professores um tempo remunerado para a formação continuada e a preparação das aulas. Nas horas atividades ocorrem: Reunião por Área do Conhecimento; Reunião Pedagógica; Planejamento para as Oficinas; Estudo de Grupo; Sala do Educador;

há uma formação continuada específica para o atendimento desta demanda, valorizando a troca de experiências e o planejamento coletivo.

Essas trocas, que contribuem para a mudança da forma de agir do educador, são, na verdade, um diálogo entre a teoria dele com a dos outros educadores que participam do grupo de formação e o deles com autores que refletiram sobre os mesmos temas. Muitas vezes, esses diálogos se dão sobre a forma de trocas de experiências em que estas são concretizações de teorias, que em razão do seu nível de abstração, são mais difíceis de serem explicitadas de outra forma. (BARRETO, 2006, p.97).

A possibilidade da formação continuada em serviço para o profissional da educação que atua na EJA em Mato Grosso pode ser considerada um avanço em relação às demandas da modalidade, ainda que não suficiente. Entre os sujeitos da pesquisa destaca-se a compreensão desta formação como espaço de trocas de experiências, momento de interação e integração e de compreensão da teoria como um aporte necessário para as reflexões acerca de práticas, metodologias e estratégias político pedagógicas.

Professores dos CEJAs realizavam encontros por área de conhecimento, dentro da sua CHFP, discutiam e planejavam; realizavam conselho de classe, avaliações, grupo de estudo e lançamentos no sistema SigEduca, em consonância com as Regras de Organização Pedagógico (ROP) vigentes no ano letivo. Depoimentos sobre a especificidade da formação por área valorizam a relação teoria e prática e dão ênfase ao planejamento coletivo das diversas atividades que eram realizadas em conjunto: aulas campo, oficinas, aulas culturais, projetos.

A ROP/2017, publicada em 2016, constituiu-se no gatilho das mudanças na organização do trabalho pedagógico e conseqüentemente na formação continuada de professores dos CEJAs. Dada a limitação deste texto destacamos a oferta em forma de carga horária etapas, que “possibilita ao estudante concluir a carga horária da disciplina independente do ano civil ou escolar”, em qualquer tempo, precisando apenas totalizar, por somatória de períodos frequentados, a carga horária prevista para conclusão de cada uma. Volta a imperar a concepção disciplinar em lugar de áreas de conhecimento, o que significa que os encontros de formação por área “deixam de ser necessários”, o planejamento coletivo “perde importância” até pela dificuldade de manutenção da mesma turma de estudantes e pela avaliação individualizada e disciplinar. O que se constituía como um espaço de trocas e de formação continuada valorizada pelos docentes, foi descartado por meio de um documento orientativo que teve força de lei, sem processos de avaliação ou consulta.

A pesquisa realizada evidencia contradições existentes: a criação de CEJAs como uma tentativa de atendimento à demanda específica existente, alardeado como necessidade nacional; a instituição de tempos/espaço de formação próprios para os educadores desta modalidade, seguidos de determinações institucionais estaduais de desmonte do que poderia ser um elemento da qualidade da educação de jovens e adultos. São parte de uma perspectiva crescente no país, a tendência gerencialista na educação, com seus princípios de individualismo, flexibilização e conseqüente aligeiramento da formação, que prejudicam inclusive a formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006

BARRETO, Vera, SOARES, Leôncio. **Formação Permanente ou Continuada. Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD MEC/UNESCO, 2006.

GENTIL, Heloísa Salles; COSTA, Marilda de Oliveira. Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 43, p. 267-287, jun 2012. ISSN 2238-2097. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/306>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 2-3. p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SEDUC/MT. **Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Mato Grosso**/ Superintendência da Educação Básica/ Gerência de Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá: SEDUC, 2009.

- XXVII -**FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE
DOCENTES:
VIVÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA****Elena Maria Billig Mello**Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA
profelena@gmail.com**INTRODUÇÃO**

Este é um relato de experiência no Programa Residência Pedagógica (PRP) lançado pelo Ministério de Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no ano de 2018. Objetivamos compreender o projeto institucional do PRP como política de formação acadêmico-profissional¹⁹ de professores, no viés crítico-reflexivo e criativo; ultrapassando a perspectiva técnico-regulatória da proposta governamental.

ATUAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Nesta escrita, o contexto da prática da política serve como referencial de análise, ciente que essa é incipiente, pois o PRP foi implementado a alguns meses, ou, conforme Ball, Maguire e Braun (2016), a atuação nessa política é recente.

¹⁹ Diniz-Pereira (2008) designou "formação acadêmico-profissional" a junção da formação inicial e a continuada de professores, como responsabilidade compartilhada entre a universidade e a escola de Educação Básica.

As principais normativas da atual política de formação docente são a Resolução CNE/CP nº 02/2015 e o Parecer CNE/CP nº 02/2015²⁰; e o Decreto nº 8.752/2016²¹. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi uma alternativa exitosa na formação de professores, mas que necessitou a mobilização para que o mesmo não fosse extinto. Disso resultou a descaracterização do PIBID, com a criação do Programa de Residência Pedagógica, proposto pela Portaria nº 38/2018 e pelo Edital nº 06/2018 da CAPES (BRASIL, 2018a, 2018b).

Esse Edital destaca dentre seus objetivos: “Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente [...]” (BRASIL, 2018b, p. 01). Define que a “residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo”. (BRASIL, 2018b, p. 01).

A UNIPAMPA optou participar do referido Edital ao refletir ser uma forma de conhecer a política “por dentro”. O PRP propõe a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental como processo de formação dos acadêmicos e vincula-se ao estágio curricular supervisionado. Revertemos esse propósito para um processo diferente do intuito governamental, no sentido do projeto do PRP UNIPAMPA (2018) ser mais um espaço de formação acadêmico-profissional entre a universidade e as escolas de Educação Básica numa perspectiva crítico-reflexiva e inovadora.

Ball, Maguire e Braun (2016) entendem que a política educacional acontece com o trabalho dos professores no chão da escola; onde o texto da política, com suas intencionalidades (muitas delas implícitas), é implementado na atuação cotidiana. Nesse relato, o PRP tem sua atuação com uma docente orientadora, vinte e sete acadêmicos residentes do Curso de Ciências da Natureza e quatro professoras preceptoras de três escolas-campo no município de Uruguaiana-RS.

As atividades do PRP iniciaram em agosto de 2018; foram, inicialmente, planejadas pelos docentes da Universidade envolvidos no Programa, preocupados com uma proposta institucional sem o viés formatado, restrito à concepção curricular da famigerada BNCC, que

²⁰ A Resolução CNE/CP nº 02/2015 e o Parecer CNE/CP nº 02/2015 dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada.

²¹ O Decreto nº 8.752/2016 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

tem as competências como princípio básico formativo da educação; perspectiva essa com foco na formação técnica, performática, do ensinar a fazer. Ao contrário, o planejamento da UNIPAMPA foi participativo e coletivo, tendo como foco a inovação pedagógica. Inovação essa concebida²² como um conjunto de intervenções coletivas e participativas, que visam estratégias de construção, execução e avaliação de objetivos, conceitos, metodologias, tecnologias e espaços educacionais necessárias às transformações histórico-sociais de uma comunidade escolar, com protagonismo dos envolvidos.

O PRP está organizado em quatro etapas, sendo: Etapa I - Formação do grupo de preceptoras e residentes; Etapa II - Ambientação e contextualização da escola-campo; Etapa III - Imersão e docência na escola-campo; Etapa IV - Relatório final, avaliação e socialização. As etapas totalizam quatrocentos e quarenta horas. Até o momento, atuamos com as duas primeiras etapas.

Nos encontros formativos entre professora orientadora, residentes e preceptoras, na Etapa I, diferentes estratégias metodológicas foram implementadas, das quais emergiram várias temáticas. Os residentes e preceptoras sistematizaram seus conhecimentos de forma reflexiva, crítica e criativa com a elaboração de *lapbooks* individuais, socializados ao final da etapa. Foi proposto também um caderno de anotações das reflexões, denominado “caderno de ideias pedagógicas”.

Na Etapa II, os residentes foram divididos em três escolas-campo. Na ambientação realizaram a contextualização dessas, análise dos projetos político-pedagógicos, entrevistas com as equipes gestoras, observações dos contextos educativos e participação em reuniões, entre outras ações educativas. Houve a socialização criativa das atividades, quando residentes relataram o quanto estão se percebendo em processo formativo da identidade profissional docente, assumindo-se nessa profissão tão importante, mas desvalorizada social e economicamente.

O relato de uma preceptora ilustra esta etapa: “[...] A ambientação e análise do PPP me ajudaram a conhecer melhor a escola, às vezes a rotina não nos permite que vejamos com riqueza de ideias como está constituída e estruturado e o nosso espaço de trabalho.”. Um residente manifesta que “[...] permitiu conhecer não apenas a estrutura física da escola, mas sim compreender o contexto que a envolve. Local que atende comunidades pertencentes a

²² Essa perspectiva de inovação pedagógica resulta dos estudos do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação (GRUPI/UNIPAMPA).

uma realidade diferente das quais estamos habituados a conhecer em nossas práticas. E isso torna essa experiência única. [...]”.

Nosso desafio é continuar nas demais etapas do projeto institucional do PRP com a perspectiva de que os residentes atuem nas escolas-campo como protagonistas críticos e inovadores na área de Ciências da Natureza; muito além do que preconiza o texto da política governamental desse Programa.

REFLEXÕES FINAIS

Percebemos que o texto da política é alterado na atuação cotidiana, coletiva, reflexiva e consciente da função social da educação pública. A atuação no projeto institucional do PRP possibilitou avanços em que a inovação pedagógica aconteceu nas e pelas pessoas envolvidas na formação acadêmico-profissional de docentes.

Tomamos conhecimento de que a residência pedagógica foi incorporada à proposta da Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica, baseada em competências técnico-regulatórias. Apresentada pelo MEC, em dezembro passado, sem consulta aos profissionais da educação, tramitará no Conselho Nacional de Educação neste ano.

Muitos desafios educacionais enfrentaremos nesses tempos sombrios. Freire (2010, p. 72) nos inspira a esperar: “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. [...] A esperança faz parte da natureza humana.”.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital CAPES nº 06/2018. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018b.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: TRAVERSINI, Clarice et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

- XXVIII -**CONSTRUINDO A BRINQUEDOTECA DA UNIOESTE
DE CASCAVEL****Eliana Maria Magnani²³,**docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel
e.m.magnani@hotmail.com**Fernanda da Silva**discente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel.
ferssavedra10@gmail.com**INTRODUÇÃO**

Este texto discute a importância da brinquedoteca para a formação lúdica (atividades relacionadas ao jogo, ao brinquedo e a brincadeira) de professores/as. Para tanto, apresenta uma experiência prática, que resultou de um projeto de extensão sobre brinquedoteca realizado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Cascavel. A atividade foi desenvolvida com a improvisação de uma brinquedoteca no dia 21/11/2018, no VII SEPEC – Seminário de Prática de Ensino dos Cursos de Licenciaturas do CECA (Centro de Comunicação e Artes), juntamente com os participantes do projeto - acadêmicos(as) do curso de Pedagogia dessa instituição de ensino e por professoras que atuam em um hospital do município de Cascavel. Os/as participantes do projeto/oficina são denominados neste artigo de brinquedistas.

Desde 2016 a Unioeste/Cascavel prevê a organização de uma brinquedoteca para promover atividades lúdicas à comunidade interna e externa da instituição. Ademais, o Plano Municipal de Educação de Cascavel diz assegurar a implantação de brinquedoteca (2015-2025) em Centros de Educação Infantil e na Educação em Tempo Integral. Isso significa que a formação lúdica dos/as professores/as precisa ser desenvolvida.

²³ UNIPAMPA. Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica. Bagé, 2018.

O projeto de extensão sobre brinquedoteca da Unioeste/Cascavel ocorre há três anos e objetiva preparar pessoas para atuarem em espaços lúdicos. Os conteúdos abordados durante o projeto foram/são: diferentes tipos de brinquedotecas; organização, funcionamento, atendimento e manutenção de brinquedotecas; jogos e brincadeiras para todas as idades; tipos de brincar – dirigido, mediado e livre. Com o intuito de pôr em prática esses conhecimentos adquiridos no decorrer do projeto improvisamos, juntamente com os brinquedistas, uma brinquedoteca no VII SEPEC. Participaram dessa tarefa acadêmicos(as) do curso de Pedagogia, do curso de Letras bem como seus/suas filhos(as). A seguir, noções dos conteúdos explorados durante o projeto de extensão, os quais fundamentaram a improvisação da brinquedoteca, que aconteceu no laboratório dos cursos de licenciaturas e ao ar livre na Unioeste.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA BRINQUEDOTECA

Compreendemos por brinquedoteca o ambiente organizado com diferentes materiais lúdicos, onde seus usuários escolhem as brincadeiras com os brinquedistas. Conforme estudos (CUNHA, 1994; KISHIMOTO, 2011), há vários tipos de brinquedotecas na área da educação, da saúde, do serviço social, do setor jurídico e do lazer. Destacamos a importância da brinquedoteca para a formação inicial e continuada de professores/as. Por isso, pensamos nesse ambiente para todas as idades, o qual foi constituído de cantos temáticos.

Para tanto, adotamos os conhecimentos de Garon (1996), que utiliza o Sistema ESAR para a classificação e catalogação de jogos/brinquedos, ESAR significa: E, jogo de exercício; S, jogo simbólico; A, jogo de acoplagem; R, jogo de regras. Os jogos de exercício exigem o movimento do corpo e para a realização desse jogo sugerimos a bola, a corda, o bambolê, o escorregador, a perna de pau. Sobre o jogo simbólico, que envolve a fantasia/imaginação, indicamos objetos que representam a nossa cultura, como instrumentos musicais, roupas para diferentes profissões e acessórios domésticos. Em relação aos jogos de acoplagem/construção, que desenvolvem diversas habilidades citamos os objetos de montar e os materiais recicláveis, aqueles que podem ser utilizados para a confecção de brinquedos. Acerca dos jogos de regras, apontamos os normalmente utilizados em ambientes internos como o jogo da memória, o dominó e o quebra-cabeças.

Tal classificação, auxilia os responsáveis pela brinquedoteca a fazerem o planejamento dos cantos temáticos, dos materiais e equipamentos a serem pensados e adquiridos para a organização do ambiente. Além disso, é fundamental pensar no espaço

físico adequado ao desenvolvimento das atividades propostas. A Espanha tem uma lei que determina 2 m² por usuário da brinquedoteca²⁴. Essa determinação é importante porque estabelece o mínimo de espaço físico para que as brincadeiras ocorram com qualidade. Essa lei, ainda, estipula a formação do responsável pela brinquedoteca. O Brasil não tem uma lei com essas exigências, o que facilita a abertura apenas de depósito de brinquedos.

A qualidade da brinquedoteca depende de muitos fatores como: espaço físico adequado; quantidade e diversidade de materiais e de cantos lúdicos; manutenção do ambiente como reposição dos materiais, higienização dos objetos e capacitação dos brinquedistas para que respeitem os diferentes tipos de brincar – dirigido, mediado e livre. Na brinquedoteca improvisada da Unioeste o brincar foi organizado pelos brinquedistas, acompanhado por eles, mas os frequentadores do ambiente eram livres para escolherem as brincadeiras. Esse conhecimento é fundamental para o bom funcionamento da brinquedoteca.

A PRÁTICA NA/DA BRINQUEDOTECA

Os conhecimentos supramencionados foram discutidos no projeto de extensão e colocados em prática no VII SEPEC pelos brinquedistas, participantes do projeto de extensão, que se reuniram um dia antes do evento e decidiram simular uma brinquedoteca com os materiais disponíveis no laboratório de licenciaturas da Unioeste/Cascavel.

A brinquedoteca contou com os cantos criados a partir do Sistema ESAR (GARON, 1996): os jogos utilizados para o exercício (E) ficaram ao ar livre (amarelinha, bambolê, perna de pau e escorregador); os jogos relacionados a imaginação (S) foram a casinha (com fogão, geladeira, boneca/o) e o teatro de fantoche/dedoche; os jogos de acoplagem/construção (A) ocorreram em forma de oficina de confecção de brinquedos com diversos materiais recicláveis; os jogos de regras (R) como os de memória ficaram dispostos em carteiras. Os brinquedistas auxiliavam os participantes da brinquedoteca, acadêmicos/as dos cursos de Pedagogia e de Letras bem como seus/suas filhos/as. Todos eram livres para escolherem as brincadeiras planejadas pelos brinquedistas, que ocorriam no ambiente interno e externo do laboratório.

No ambiente externo o canto dos jogos de exercício chamou a atenção de todos os/as acadêmicos/as que entravam na instituição. Houve muita interação e aquelas pessoas

²⁴ MAGNANI, 2012.

que nunca haviam brincado de perna de pau, por exemplo, puderam aprender ou ensinar os/as colegas e brinquedistas. O escorregador, improvisado no gramado da instituição com a ajuda de papelão, foi o brinquedo mais explorado por crianças de todas as idades. Até professoras da Unioeste se aventuraram na brincadeira.

No ambiente interno do/da laboratório/brinquedoteca os participantes jogaram diversos jogos, fizeram bonecos/as de pano e de tampinhas de garrafas PET. O teatro de fantoche, realizado por um brinquedista com deficiência visual, que contou a sua história de vida encantou as pessoas.

Após o encerramento da atividade os brinquedistas desmontaram a brinquedoteca, arrumaram o laboratório e afirmaram que a experiência foi maravilhosa, pois houve muita diversão, interação e cooperação. Os brinquedistas reconheceram que puderam unir teoria à prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a importância da brinquedoteca para a formação de professores/as. Apresentou o conhecimento sobre o assunto elaborado a partir de pesquisas, de experiências construídas e vivenciadas por meio do projeto de extensão acerca da brinquedoteca, o qual foi realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste/Cascavel. A atividade prática do projeto, desenvolvida em forma de brinquedoteca, causou um enorme impacto na instituição, pois além de os brinquedistas vivenciarem esta ideia, acadêmicos/as de outros cursos enxergaram a dimensão da brinquedoteca. Ademais, docentes da universidade, especialmente os/as responsáveis pela prática de ensino observaram e também participaram das brincadeiras. Tal experiência reforçou a necessidade de implantação de brinquedoteca na Unioeste, assim sairemos do imprevisto e nos tornaremos referência para Cascavel e região.

REFERÊNCIAS

CASCADEL. Plano Municipal de Educação de Cascavel. **Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte**. Jun/2015

CUNHA, N. H, S. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994.

GARON, D. Classificação e análise de materiais lúdicos – O sistema ESAR. In: FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 3. ed. (pp. 173-186). São Paulo: Scritta, 1996.

KISHIMOTO, T. M. A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional. In: OLIVEIRA, V. B. (Org). **Brinquedoteca**: uma visão internacional (pp. 15-35). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAGNANI, E. M. **A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2012.

- XXIX -**A ELABORAÇÃO DE TESE PARA MESTRANDOS:
ENFRENTANDO DESAFIOS**

Eliete de Pinho Araujo – UniCEUB/DF

Professora, mestre, doutora – eliete.araujo@ceub.edu.br

INTRODUÇÃO²⁵

Este projeto tem como objetivo geral estudar a prática da elaboração de uma tese.

Como os livros devem ser lidos? Qual a ordem mais adequada? Os gêneros de tese em: experimental, quando é precedente de literatura científica e; tese bibliográfica, quando trata de livros que auxiliam a falar.

Alguns livros são essenciais para este estudo. Os textos conceituam e contextualizam os métodos científicos existentes para o desenvolvimento da pesquisa científica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica da pesquisa é a pesquisa-ação por meio de material bibliográfico. Autores como Eco, Beaud, Gil, Lakatos e Marconi, Mazzotti e Gewandsznajder foram estudados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quanto às primeiras classificações da ciência, quem as estabeleceu foi Augusto Comte. Em ordem crescente de complexidade, a classificação de Comte se configura da

²⁵ Nota: Agradecemos aos mestrados pela participação e colaboração neste trabalho de pesquisa: André Luiz Primo Bertolotti - UniCEUB/DF; Eveline dos Santos Guimarães – UniCEUB/DF; Natália Costa Araujo - UniCEUB/DF e Victor Craviée Rêgo Brandão - UniCEUB/DF.

seguinte forma: Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia, Sociologia e Moral. Após o conceito de Comte, surgiram diversas outras classificações, inspiradas em seu raciocínio ou não. Ainda a definição do conceito de ciência adotada por Trujillo Ferrari (2000) é de que “a ciência é todo um conjunto de atitudes e atividades racionais, dirigidas ao sistemático conhecimento com objeto limitado, capaz de ser submetido à verificação”. (*in* Lakatos e Marconi, 2000).

Umberto Eco (2007) recomenda que é preciso fornecer informações precisas sobre as edições críticas e atenção ao citar autores antigos de fontes estrangeiras. Nada de estabelecer equivalências fáceis entre termos de línguas diferentes. Menciona sobre o orgulho científico e apresenta a coragem na redação e, quando chegar a hora de testar as ideias da tese, “se não existe o sentimento de qualificação não se deve apresentar a tese”. Arremata que se acaso uma pesquisa venha a ser apresentada é porque há o sentimento de preparação com isso, não haverá o direito à atenuantes.

Em, “Como se faz uma tese em ciências humanas” relata uma última postura do pesquisador: “modéstia e prudência servem para a preparação do texto, porém, durante a apresentação do seu trabalho, orgulho e arrogância”. Ninguém deverá saber melhor tudo aquilo que você dirá sobre o assunto! (Eco, 2007)

Como elaborar projetos de pesquisa? Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (GIL, 2017).

Segundo Gil (2017), as pesquisas se classificam em dois grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. A primeira vem do intuito de conhecer pela própria satisfação de conhecer. A segunda decorre do desejo de conhecer como fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz. Diz que algumas características são importantes para que se tenha um bom perfil pesquisador, lista as mais importantes e recomendadas: conhecimento do assunto a ser pesquisado; curiosidade; criatividade; integridade intelectual; atitude autocorretiva; sensibilidade social; imaginação disciplinada; perseverança e paciência; confiança na experiência.

Aponta ainda que não existe uma regra que determina o que deve conter o conteúdo de uma pesquisa. Normalmente isso se determina pelo tipo de problema a ser pesquisado e também pelo estilo de seus autores. É necessário que o projeto esclareça como se processará a pesquisa, quais as etapas que serão desenvolvidas e quais os recursos que devem ser

alocados para atingir seus objetivos. É necessário, também, que o projeto seja suficientemente detalhado para proporcionar a avaliação do processo de pesquisa. Rigorosamente, um projeto só pode ser definitivamente elaborado quando se tem o problema claramente formulado, os objetivos bem determinados, assim como o plano de coleta e análise dos dados.

O “Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa” foi escrito por dois autores diferentes, cada um com a sua fundamentação sobre o assunto e métodos científicos. Na primeira parte, GEWANDSZNAJDER discute, em quatro capítulos, o método nas ciências naturais, apresentando conceitos básicos como o da lei, teoria e teste controlado.

Começa com uma abordagem geral do método nas ciências naturais e um alerta sobre a não concordância completa entre filósofos da ciência sobre as características do método científico. Muitos concordam que há um método para testar criticamente e selecionar as melhores hipóteses e teorias. Neste sentido diz que há um método científico, em que a observação, a coleta dos dados e as experiências são feitas conforme interesses, expectativas ou ideias preconcebidas, e não com neutralidade. São formuladas teorias que devem ser encaradas como explicações parciais, hipotéticas e provisórias da realidade.

Em seguida trata-se dos pressupostos filosóficos do método científico, destacando as características do positivismo lógico, segundo o qual o conhecimento factual ou empírico deve ser obtido a partir da observação, pelo método indutivo, bem como as críticas aos positivistas, cujo objetivo central era justificar ou legitimar o conhecimento científico, estabelecendo seus fundamentos lógicos e empíricos

O texto estimula a crítica sobre a natureza dos procedimentos utilizados na pesquisa científica. Destaca que a percepção de um problema deflagra o raciocínio e a pesquisa, levando-nos a formular hipóteses e a realizar observações. Importantes descobertas não foram totalmente casuais, nem os cientistas realizavam observações passivas, mas mobilizaram-se à procura de algo, criando hipóteses ousadas e pertinentes, o que aproxima a atividade científica de uma obra de arte.

O senso comum, formado pelo conjunto de crenças e opiniões, limita-se a tentar resolver problemas de ordem prática. Assim, enquanto determinado conhecimento funcionar bem, dentro das finalidades para as quais foi criado, continuará sendo usado. Já o conhecimento científico procura sistematicamente criticar uma hipótese, mesmo que ela resolva satisfatoriamente os problemas para os quais foi concebida. Em ciência procura-se

aplicar uma hipótese para resolver novos problemas, ampliando seu campo de ação para além dos limites de objetivos práticos e problemas cotidianos.

Na outra metade do livro é discutida a questão do método nas ciências sociais, com ênfase nas metodologias qualitativas, analisando seus fundamentos. Coloca que não há um modelo único para se construir conhecimentos confiáveis, e sim modelos adequados ou inadequados ao que se pretende investigar e que as ciências sociais vêm desenvolvendo modelos próprios de investigação, além de propor critérios para orientar o desenvolvimento da pesquisa, avaliar o rigor dos procedimentos e a confiabilidade das conclusões que não prescindem de evidências e argumentação sólida. É analisada as raízes da crise dos paradigmas, situando historicamente a discussão sobre a cientificidade das ciências sociais. Enfatiza fatos que contribuíram para estremecer a crença na ciência, como os questionamentos de Kuhn, nos anos sessenta, sobre a objetividade e a racionalidade da ciência e a retomada das críticas da Escola de Frankfurt, referentes aos aspectos ideológicos da atitude científica dominante.

Caracteriza-se a abordagem qualitativa por oposição ao positivismo, visto muitas vezes de maneira ingênua. Na prática, observa-se com frequência a coexistência de características atribuídas a diferentes paradigmas. Estuda-se o planejamento de pesquisas qualitativas, discutem-se alternativas e sugestões, acompanhadas de exemplos que auxiliam o planejamento e desenvolvimento de pesquisas. Diferentemente das quantitativas, as investigações qualitativas não admitem regras precisas, aplicáveis a uma infinidade de casos, por sua diversidade e flexibilidade. Diferem também quanto aos aspectos que podem ser definidos no projeto. Enquanto os pós-positivistas trabalham com projetos bem detalhados, os construtivistas sociais defendem um mínimo de estruturação prévia, definindo os aspectos referentes à pesquisa, no decorrer do processo de investigação.

Para a autora, um projeto de pesquisa consiste basicamente em um plano para uma investigação sistemática que busca uma compreensão mais elaborada de determinado problema. Em qualquer cenário operado, o projeto deve indicar: o que se pretende investigar; como se planejou conduzir a investigação; porque o estudo é relevante. Encerrando a obra, destacando dois aspectos pertinentes à pesquisa sendo o primeiro a análise de pesquisas anteriores sobre o mesmo tema e ou sobre temas correlatos e o segundo, discussão do referencial teórico. Sendo a produção do conhecimento uma construção coletiva da comunidade científica, o pesquisador formulará um problema, situando-se e analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e criticando abordagens teórico-metodológicas e avaliando o peso e confiabilidade de

resultados de pesquisas, identificando pontos de consensos, controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas. Posicionar-se-á quanto ao referencial teórico a ser utilizado e seguirá o plano estabelecido.

Beaud (2007) em seu livro “A Arte da Tese: Como redigir uma Tese de Mestrado ou de Doutorado, uma monografia ou qualquer outro trabalho Universitário” mostra como se deve elaborar estes trabalhos científicos. Diz que de forma a sanar dúvidas no que concerne a trabalhos acadêmicos, A Arte da Tese é um manual prático que visa sanar as dúvidas de quem está adentrando no mundo dos trabalhos universitários. O livro traz de forma objetiva um passo a passo de como esses trabalhos devem ser produzidos, desde o que é uma tese até o que deveria ser feito após a tese, passando pela redação técnica como notas de rodapé, referência bibliográfica, sumário e índice e questões mais abstratas como o amadurecimento do trabalho na cabeça do autor. É importante mencionar que muitos dos procedimentos mencionados no livro não são válidos no Brasil, dada a existência nas normas ABNT e por esse motivo o trabalho deve ser compreendido, em algumas partes, como um elemento norteador para quem não conhece o caminho a ser trilhado e não como guia infalível para a execução dos trabalhos. É digno de nota e sinal de outros tempos a forma pragmática que o autor usa para delimitar quem deve ou não prosseguir com uma tese, dado que com dez questões rápidas e um método de avaliação quantitativa ele tenta identificar quem deve ou não prosseguir com os trabalhos, ademais a obra busca ser um *vade-mecum* e mostra que o trabalho acadêmico é, de fato, fruto de muita consistência intelectual e compreensão da magnitude do trabalho a ser construído.

CONSIDERAÇÕES

O que se pôde perceber foi um grande envolvimento dos alunos no trabalho sobre a pesquisa, principalmente com os autores citados. Isto é produtivo porque são alunos de mestrado e este trabalho colabora na dissertação para obter o título.

REFERÊNCIAS

BEAUD, Michel. Arte da tese: Como preparar e redigir uma tese de mestrado ou doutorado, uma monografia ou qualquer outro trabalho universitário. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ECO, Humberto. Como se faz uma tese. São Paulo. Perspectiva, 2007.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. Metodologia científica. São Paulo. Atlas, 2000.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: 1998. Ed. Afiliada.

- XXX -

**SUPERVISORES DE ENSINO DA REGIÃO
METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA: A
PROFISSIONALIDADE IMBRICADA ÀS EXPERIÊNCIAS**

Enéas Machado

Universidade Católica de Santos
eneasmachado@unisantos.br

Sandra Regina Trindade de Freitas

Universidade Católica de Santos
sandrafreitas@unisantos.br

Ubirajara da Silva Caetano

Universidade Católica de Santos
quest2742@gmail.com

As interações sociais são atravessadas pelas representações sociais, sendo o escopo destas, o poder das ideias, propagado nas relações grupais e intergrupais. Esta pesquisa tem por mote analisar as representações profissionais dos supervisores de ensino da Região Metropolitana da Baixada Santista, pelas narrativas e evocações sobre a ação supervisora. A referida análise foi conduzida pelos constructos de Moscovici (2010), Bourdieu (1994; 1996; 2011), Dubar (2000; 2005), Blin (1997), Chede (2014) e Abdalla (2017) e cotejada a reboque de uma pesquisa qualitativa documental (GODOY, 1995) e da análise das narrativas e representações dos profissionais em tela (ALVES; SILVA, 1992). Perpassa as dicotomias entre a instrumentalização e a humanização, investigando as políticas e processos de formação, que impactam, tensionam e desencadeiam os processos de profissionalização dos trabalhadores da educação para se chegar a uma melhor compreensão das representações profissionais. O estudo tem por mote analisar as representações profissionais dos supervisores de ensino da Região Metropolitana da Baixada Santista pelas narrativas e evocações que tecem a ação supervisora a fim de discutir as políticas de formação que a configuram. Tal vertente adentra no contexto sociocultural dos arguidos, para conhecer valores, comportamentos, crenças e visões de mundo, ressignificando a ação supervisora

potencializando a competência cognitiva e profissional dos trabalhadores da educação, provocando mudanças nas práticas profissionais, partindo da reflexão na ação, onde os processos de formação promovem uma aprendizagem que modifica o sujeito e o torna construtor de seu próprio saber. Parte-se das Teorias das Representações Sociais de Serge Moscovici (2010) que define a representação social como um sistema de valores, ideias e práticas com dupla função: a de estabelecer ordem e a de possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade e, dos constructos de Bourdieu (1994; 1996; 2011) acerca do *habitus* profissional e o campo do trabalho, do saber e do poder. Assim, o estudo foi conduzido à luz dos postulados de Dubar (2000; 2005), Blin (1997) e Abdalla (2017) sobre a estruturação da profissionalidade imbricada às experiências. Neste corolário, as experiências têm papel ímpar na constituição da profissionalidade dos supervisores de ensino onde as identidades profissionais se constroem e reconstroem ao longo da vida, principalmente em tempos de crise (MORENO, 1993). Foram arguidos 40 supervisores de ensino da Região Metropolitana da Baixada Santista a fim de cotejar as principais ancoragens destes profissionais, além de perscrutar suas narrativas. Estes, num universo de 13 representações profissionais da ação supervisora, escolheram 5 representações que mais se aproximavam da sua ação profissional, sendo estas ordenadas por importância. Ao final, os arguidos, fizeram um breve comentário sobre a representação mais significativa. A análise foi estruturada à guisa de uma investigação qualitativa, partindo da perscrutação documental (GODOY, 1995), pois os documentos são considerados importantes fontes de dados para a pesquisa; além de analisar as narrativas (ALVES; SILVA, 1992) dos supervisores de ensino na compreensão das ideias comunicadas. Das representações profissionais recorrentes entre os arguidos, destacam-se: Implementador das políticas públicas no âmbito da educação (35); Controla, fiscaliza, avalia e orienta (30); Consciência crítica sobre o fazer (28); Executa e faz executar as ordens legais (28); Inspetora das escolas públicas e particulares (25); Incorpora o universo das habilidades e competências, focando no aprender e aprender a fazer (24). Neste estudo, especificamente, notamos que o poder das ideias (MOSCOVICI, 2010) da Supervisão de Ensino na Região Metropolitana da Baixada Santista diz respeito à implementação das políticas públicas no âmbito da educação, porém há que se considerar o senso comum coletivo, uma vez que a matriz de identidade da Supervisão de Ensino está entretecida, neste recorte, na inspeção, no controle e na fiscalização. Outro ponto apresentado nesta análise, pelos pesquisados, é a consciência crítica sobre o fazer que à guisa de Dubar (2005) sugere o processo de construção-desconstrução-reconstrução. Das narrativas depreende-se que a consciência crítica, num processo de construção,

desconstrução e reconstrução engendra uma ação que se volta para a reflexão e devolve para o campo do trabalho, uma ação profissional refletida. A análise das representações aponta algumas saídas possíveis para uma ação supervisora emancipadora, e que se volta à classe trabalhadora. Ball (2002) quando apregoa sobre as performatividades que solapam a identidade profissional, ajuda-nos a pensar na reconfiguração da atividade profissional competente e humanizada. Na análise da ação supervisora na Região Metropolitana da Baixada Santista, postulamos: a) uma ação supervisora menos ingênua e idealista e mais consciente de suas perspectivas de transformação, além do necessário compromisso com a emancipação social; b) a articulação do movimento de resistência imbricado as práticas emancipatórias e de expressões críticas; c) uma ação supervisora que se volta a favor da classe trabalhadora; d) a consistência radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 2009); e) a “desocultação” do mundo como espaço de desejo, viabilizando desta forma, sua reinvenção – em direção à atividade “*profissional*” prazerosa e com sentido (CHARLOT, 2016).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, 22(2):171-190, maio/ago., 2017.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena GF Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, julho de 1992.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 15, n. 02. Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2002, p. 3-23.

BLIN, J-F. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L’Harmattan, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). A sociologia de Pierre Bourdieu, São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. **A distinção:** crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e as contradições de aprender na escola. **Revista Ensino Interdisciplinar**. v.2, nº 6, Outubro, 2016. UERN, Mossoró, RN.

CHEDE, Rosângela Aparecida Ferini Vargas. A história da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989). **Tese (doutorado)**. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, 2014. 313 p.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **La crise des identités: L'interprétation d'une mutation**. Paris: PUF, 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigações em Psicologia Social. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 18ª Ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

- XXXI-

FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: RECORTES DE UMA TRAJETÓRIA (1996 - 2016)

Esmeraldina Januário de Sousa, UECE
esmeraldina.januario@aluno.uece.br

Eloisa Maia Vidal, UECE
eloisamvidal@gmail.com

INTRODUÇÃO

Estudos denominados Estado da Questão (EQ) referem-se a pesquisas bibliográficas cuja pretensão é “mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p. 258). Isso, a partir de um minucioso levantamento bibliográfico, a fim de verificar como se encontra o tema ou o objeto de investigação do pesquisador no estado atual da ciência ao seu alcance (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004).

O objetivo desse estudo foi mapear a produção científica no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), quanto as ações de formação oferecidas aos gestores escolares nos últimos 20 anos, num recorte temporal que parte do ano de 1996 (ano de aprovação da Lei nº 9394/96) até 2016.

Para iniciar a pesquisa, estabeleceu-se descritores evidenciados no Quadro 1. A ideia principal das associações dos vocábulos *formação* e *gestão* com os correlatos foi que eles servissem como linguagem única para indexação e recuperação da informação na base de dados, controlando os sinônimos que interessavam e padronizando o uso de termos com o mesmo significado. Conseqüentemente, fez-se necessário também afinar os descritores buscando uma articulação mais precisa, assim como, delimitar claramente as temáticas que se pretendia incluir.

Após as buscas no Portal encontrou-se um total de 281 artigos. Desses, depois da leitura criteriosa do título e do resumo de cada um, foram selecionados 21 artigos descartando aqueles que não traziam em seus títulos e resumos ligação estreita com o objeto de investigação.

Quadro 1
Síntese quantitativa dos trabalhos identificados e selecionados a partir do Portal de Periódicos CAPES

DESCRITORES	TOTAL DE TRABALHOS RELACIONADOS AO TEMA	TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS
formação continuada AND gestão escolar	32	08
formação AND diretores	62	02
formação AND gestores	168	04
formação AND gestor escolar	19	07
TOTAL	281	21

Fonte: Elaboração da autora.

DESENVOLVIMENTO

No geral, as evidências do estudo mostram que os programas de formação de gestores escolares voltados a formação de gestores das escolas públicas e classificados em dois tipos: inicial e continuada. A formação inicial é apontada pelos autores como o curso de licenciatura em Pedagogia oferecido pelas Instituições de Ensino Superior; enquanto a formação continuada é representada pelos Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública e Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares e pelo Curso de Especialização em Gestão Escolar ofertado pelo Ministério da Educação.

Tanto os programas de formação inicial de gestores, quanto aqueles voltados a sua formação continuada, focalizam valores, qualidades e aplicação de estratégias que são específicas da educação, além de essenciais para estabelecer e sustentar condições indispensáveis para elevar os padrões de qualidade da profissionalização dos gestores escolares que atuam na educação básica.

Destarte, a complexidade que cerca a função do gestor escolar requer a construção de políticas públicas que ofereçam condições para o fortalecimento da formação inicial e continuada, bem como de articulações que atinjam as escolas, subsidiando-as por meio de tecnologias, de recursos humanos e da ampliação do financiamento (GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012)

Dentre os principais achados sobre formação, fica evidente que existe uma influência positiva das formações de gestores escolares, desde o que concerne aos produtos advindos dessas formações como TCC, artigos, dentre outros; quanto com relação aos gestores participantes, ao tornarem-se multiplicadores e tutores de outras formações e, principalmente, quanto a intervenção dos diretores na realidade em que atuam, enfrentando com maior desenvoltura os problemas reais da escola.

Ressalta-se ainda a incidência do gestor escolar no desempenho dos alunos e, também, na satisfação destes, de suas famílias e do corpo docente, apontando para a premissa de que um gestor de qualidade tem a missão e a visão de bússola para o trabalho da escola que dirige (MOCARZEL; NAJJAR, 2017).

Outro ponto a destacar é que, tanto na formação inicial quanto na continuada são questionadas a necessidade (ou não) de uma formação específica em gestão escolar para o desenvolvimento do trabalho, no que tange à função de gestor escolar. Rescia e Gentili (2016, p. 309) são de acordo que “o papel a ser exercido pelos gestores da educação nas localidades e, sobretudo, nas escolas é de suma importância, desde que tenham a formação necessária para assumir essa tarefa”. Ponto de vista também defendido por Oliveira, Abdian e Hojas (2012), os quais apontam que o gestor escolar deva ter uma formação inicial sólida mesmo que em nível de pós-graduação. Analisando as falas dos autores sobre os conteúdos dos cursos de formação, constatamos que eles abordam organização escolar, mas são basicamente focados em regulamentações, onde o foco da formação é a legislação educacional.

As pesquisas mostram, ainda, grande otimismo sobre as consequências da formação de gestores quanto: a valorização do trabalho das equipes gestora e pedagógica, incentivando a efetiva participação da comunidade local na discussão e no desenvolvimento dos diferentes momentos institucionais, criando, assim, um clima dinâmico, voltado para a construção de uma cultura de qualidade capaz de promover a emancipação, a cidadania, a ética, a integração, a justiça social e acompanhar a dinâmica da vida em sociedade em todas as suas facetas (AMORIM; MATTA; FREITAS, 2017); e o desenvolvimento de atitude cooperativa para saber trabalhar em equipes complementares e multidisciplinares, como forma de busca pelo desenvolvimento e atualização constante das competências requeridas pela organização através de educação e treinamento para o trabalho (CASTRO; BRITO; VARELA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do Estado da Questão a partir do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) revelou achados importantes quanto a formação de gestores escolares, que devem ser discutidos pela comunidade acadêmica e formuladores de políticas. Primeiro, influência positiva das formações de gestores escolares; segundo, a formação do gestor escolar não dispensa a competência técnica, nem o compromisso político-ético para o enfrentamento dos novos desafios sociais da contemporaneidade; terceiro, os conteúdos das formações estão restritos a legislação educacional; quarto, o otimismo sobre as consequências da formação de gestores quanto a valorização do trabalho das equipes. Finalmente, a existência de lacunas na formação dos gestores das escolas públicas, tanto com relação à formação inicial, quanto a continuada.

No geral, as evidências emergentes do estudo mostram que existe uma necessidade eminente de investimentos em formação de gestores escolares, principalmente na formação continuada (RODRIGUES et al., 2016; SOUZA; RIBEIRO, 2017).

REFERÊNCIAS

AMORIM, A.; MATTA, A. E.; FREITAS, K. S. O retrato holográfico do gestor da escola básica e a necessidade de novas possibilidades gestoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1802–1819, 2017.

CASTRO, A. B. C.; BRITO, L. M. P.; VARELA, J. H. S. A resignificação da área de gestão de pessoas e os novos papéis das pessoas e das organizações. **Holos**, v. 4, p. 408, 2017.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002, p. 257-272.

GALVÃO, V. B. A.; SILVA, A. B.; SILVA, W. R. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 131–148, 2012.

MOCARZEL, M. S. M. V.; NAJJAR, J. N. V. O que falam os discursos de gestores escolares sobre a qualidade educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 03, p. 1820–1838, 2017.

NÓBREGA-TERRIEN, S.; TERRIEN, J. O Estado da Questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: Fundamentos da

Pesquisa, v.1, p. 5–16, 2004.

OLIVEIRA, M. E. N.; ABDIAN, G. Z.; HOJAS, V. F. Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **Educação Temática Digital**, v. 14, n. 1, p. 399, 2012.

RESCIA, A. P. O.; GENTILINI, J. A. **Formação de Gestores Educacionais e Escolares no contexto das tendências das reformas educacionais: consensos e dissensos**. v. 11, p. 307, 2016.

RODRIGUES, E. S. S. et al. A formação continuada para gestores da educação básica e a demanda do cotidiano escolar: uma análise no âmbito das políticas públicas. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 02, p. 444–462, 2016.

SOUZA, L. D. M.; RIBEIRO, M. S. S. O Perfil do Gestor Escolar Contemporâneo: das permanências as incorporações para exercício da função. **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 1, p. 106–122, 2017.

- XXXII -

DIRIGENTES ESCOLARES E O DIREITO À EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Eveline Andrade Ferreira

Universidade Federal do Ceará
professoraeveline@gmail.com

Karla Karine Nascimento Fahel Evangelista

Prefeitura Municipal de Fortaleza
karlakarine.k@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo busca situar o dirigente escolar no contexto das mudanças ocorridas no processo de promoção da educação enquanto direito público subjetivo, que se desdobram no dia a dia na escola.

Ao ressaltar a educação como um direito de todos, a Carta Magna reafirma o princípio da igualdade, *sem distinção de qualquer natureza* (conforme prescrito no artigo 5º), deixando claro para todos os que fazem a educação a perspectiva inclusiva que deve prevalecer, de modo alcançar as pessoas em condições mais adversas de escolaridade.

Apesar desse *entendimento universal* em torno da educação, as garantias do direito não se operam sem conflitos no campo da prática. Observam-se desafios de ordem operacional sinalizados por significativos índices de distorção idade-série, elevados números de alunos por sala de aula, além das taxas de evasão e repetência (em especial nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio).

As discussões oriundas dos desdobramentos do artigo 205 da Constituição Federal produzem diversos efeitos cujas manifestações se entrecruzam no cotidiano escolar, exigindo uma gestão capaz de lidar com as decorrências nas dimensões financeiras, administrativas e pedagógicas da escola (CURY, 2006).

Este artigo apresenta elementos referentes ao papel do diretor no processo de mediação das políticas educacionais que chegam à escola, discutindo suas concepções acerca do que seja uma boa política educativa.

METODOLOGIA E SUJEITOS DA PESQUISA

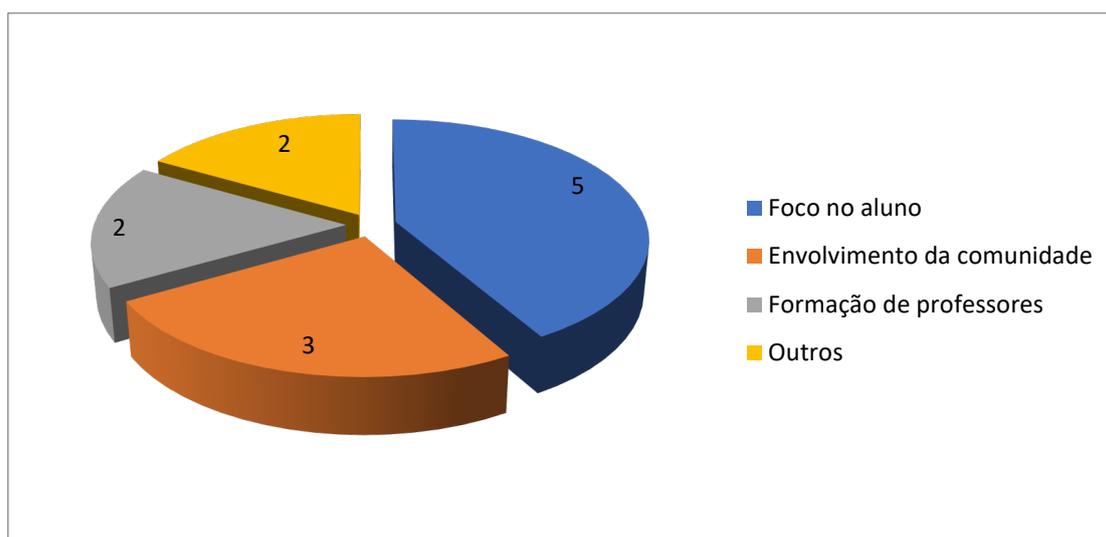
A metodologia qualitativa envolveu pesquisa em campo com realização de entrevistas semiestruturadas com doze diretores de escolas (estaduais e municipais) de altos e baixos IDEB, em três municípios do Estado do Ceará.

Dessa maneira, os municípios cearenses escolhidos para este estudo foram: *Massapê* (médio IDH), *Sobral* (alto IDH) e *Viçosa do Ceará* (baixo IDH). Em cada município, foram escolhidas quatro escolas: duas estaduais e duas municipais. Como critério para suas escolhas, foi utilizado o IDEB. No intuito de abranger diferentes realidades também no interior dos municípios, a amostra deveria envolver escolas de alto IDEB e baixo IDEB.

CONCEPÇÕES ACERCA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Nesta seção, apresentam-se as respostas dos diretores para a pergunta: “O que você considera uma boa política educativa?”. As concepções descritas pelos diretores podem sinalizar como as políticas são recepcionadas pela escola, assim como as pistas para se compreender o princípio que rege as convergências e divergências com as políticas definidas em nível macro.

Gráfico 1 – Definição dos diretores de uma boa política educativa



Fonte: Elaboração das autoras

A maior parte dos diretores definiu uma *boa política educativa* como aquela que visa, de alguma forma, atender prioritariamente aos alunos. Neste grupo de respostas, foram reunidas as referências a algum aspecto da aprendizagem do aluno.

É explícito que os “bons resultados” devem envolver aspectos que estão para além dos índices de rendimento dos alunos – inclusive, em parte alcançados pela escola do diretor em questão. Infere-se das falas dos diretores que mais do que “políticas de governo”, as políticas educativas precisam ser consideradas “políticas de Estado”, no sentido de que, além de contínuas, sejam políticas capazes de abranger os anseios das diversas instâncias da sociedade, e essencialmente associadas à construção de cidadania (GOMES, 2011, p.03).

No âmbito da produção dos discursos na escola, faz-se mister, além da continuidade, a participação da comunidade na produção dessas políticas. Essa discussão perpassa a compreensão de como essas mesmas políticas são definidas.

Os diretores tratam de realidades bastante distintas: escolas municipais, estaduais; com elevados resultados de rendimento, com baixos resultados; em municípios de diferentes IDH. Apesar dessas diferenças, apontam a aprendizagem dos alunos como tradução de “boa política educativa”. Ressaltam ainda que estes resultados mencionados garantem a credibilidade da comunidade, traduzida pela elevada matrícula dos alunos.

Se no contexto de produção do discurso, em nível macro, são imprescindíveis as considerações da lei, assim como as contribuições dos grandes pensadores, no chão da escola essas reflexões renascem com as nuances próprias dos territórios em que se originam, mas carregam no cerne a mesma inscrição de luta por igualdade de condições.

A educação precisa considerar as diferenças, das mais diversas naturezas. Os diretores entrevistados compreendem e imprimem em sua experiência diária a luta que representa levar em conta esses elementos. Desse modo, as “boas políticas educativas” se aliam à gestão escolar no sentido de garantir a igualdade de oportunidades, num contexto de diferenças.

Entre as definições dos diretores acerca de uma boa política educativa, destacam-se as falas referentes ao *envolvimento da comunidade*. Os diretores evidenciam a necessidade de políticas que garantam a participação das famílias na educação dos alunos. Um elemento que dificulta essa aproximação trata-se da própria realidade de vulnerabilidade social que caracteriza as comunidades das escolas deste estudo.

As falas dos diretores denunciam a realidade violenta que são impelidos a enfrentar. Há depoimento que começa tratando dos eventos para a comunidade como estratégia de gestão, mas acabam por descrever uma estratégia de sobrevivência da escola e de construção pela comunidade de um novo sentido para a própria escola.

As estratégias para enfrentar essa realidade partem muito mais das ações criativas da equipe escolar no intuito de gerar diálogo com os grupos da comunidade do que da ingerência de qualquer tipo de política. Considerando que o fim último das políticas educacionais é a promoção da cidadania, a mediação das políticas educacionais somente poderá acontecer em contextos em que sejam garantidos os direitos básicos e o respeito à integridade humana.

Os depoimentos indicam que, para se tornarem efetivas, as políticas públicas devem considerar a realidade de vulnerabilidade social das escolas como requisito para a efetivação de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou situar o dirigente escolar no contexto das mudanças ocorridas no processo de promoção da educação enquanto direito público subjetivo, que se desenvolvem no dia a dia na escola.

As condições concretas dos espaços investigados influenciam de modo evidente a compreensão de políticas educativas apresentada pelos dirigentes escolares. Nesses espaços e sob a influência dessa compreensão, a territorialização das ações dos sujeitos acontece, delimitando novas normas e formas.

No exercício cotidiano de promoção do direito à educação, através da mediação das políticas educativas, os diretores recorrem de maneira decisiva a sua capacidade de simbolizar e representar significados – capacidade essa adquirida em seu percurso de construção identitária que envolve elementos individuais e coletivos. Um exemplo reside no fato de que as estratégias para enfrentar a violência - que caracteriza a condição de vulnerabilidade social das escolas da amostra - partem muito mais das ações criativas do diretor no intuito de gerar diálogo com os grupos da comunidade do que da ingerência de qualquer tipo de política.

Num contexto em que o diretor é o mediador das políticas educacionais que chegam à escola, a sua construção identitária está relacionada não somente aos mecanismos utilizados para “reinterpretar” essas políticas, mas também à influência exercida sobre as pessoas que participam desse processo no âmbito da gestão escolar.

Percebe-se, contudo, que há dificuldades por parte dos diretores escolares em compreender a definição de políticas educativas, o que se configura como um desafio a ser enfrentado na formação de gestores. Os discursos são convergentes no sentido de que o foco deve ser a aprendizagem dos alunos, ainda que para isso sejam necessárias resoluções em

relação a variados fatores de influência direta ou indireta (como a participação das famílias, a violência, a bonificação, etc.).

Assim como o *direito à educação* precisa ser “*inscrito no coração das pessoas*”, os resultados deste estudo indicam que as políticas educativas também precisam. O empenho do diretor escolar para promover a mediação dessas políticas contribui sobremaneira neste sentido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acesso em 17/03/2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GOMES, Cândido Alberto. **Regime de Colaboração**. Textos para consulta. UNDIME, CONSED, 2011.

- XXXIII -**A GESTÃO ESCOLAR COMO ARTICULADORA DA
FORMAÇÃO CONTINUADA NA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA**

Eveline de Oliveira Spagna
Universidade de Brasília- UnB
evelinespagna@gmail.com

Graciely Garcia Soares
Universidade de Brasília- UnB
psicopedagogagraciely@gmail.com

A Gestão democrática no cenário da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal- SEEDF tem como uma das prerrogativas a plena autonomia das Unidades Escolares no âmbito pedagógico, oportunizando aos seus gestores implementar práticas de formação dos docentes coadunando com as Políticas de formação continuada vigentes e os documentos da SEEDF.

Os professores da Secretaria de Educação têm um plano institucionalizado em que cumprem 25 horas/aula semanais de regência e 15 horas/aula semanais de Coordenação pedagógica. Cabe a cada escola elaborar dentro do seu projeto político pedagógico um plano de trabalho para que o espaço-tempo da coordenação pedagógica atenda as necessidades formativas do grupo de professores, como está explícito no PPP da SEEDF/ Carlos Mota:

Ao considerar a perspectiva da gestão crítico-reflexiva, sublinhamos a coordenação pedagógica, caracterizando-a como um espaço-tempo vivo, dinâmico, fundamentado na dialogicidade entre a comunidade escolar e a extraescolar, entre o real e o prescrito, entre a teoria e a prática, na busca da concretização do PPP da escola. (p.111)

Ao lançar mão de sua autonomia pedagógica em organizar o trabalho pedagógico de acordo com as necessidades do contexto, evidencia-se que uma das atribuições do Diretor e Vice na Gestão democrática está em promover ações e projetos que viabilizem a formação

de professores em busca da aprendizagem dos alunos, conforme os incisos VII e VIII do Art. 12²⁶ do Regimento Escolar da SEDF, assim, a definição de temas e o formato a serem estudados devem priorizar o maior alinhamento com o diagnóstico apresentado pela escola.

No ano de 2017 em uma escola pública do Ensino Fundamental I localizada no Recanto das Emas- DF, iniciamos uma Gestão com o objetivo de garantir a aprendizagem dos estudantes e a valorização do trabalho docente, respeitando a implementação do Currículo vigente e do PPP. Com o diagnóstico inicial percebeu-se a necessidade de investir na formação continuada dos profissionais no momento da coordenação pedagógica, como forma de conceber uma práxis coletiva.

Diante disso, é importante que a formação continuada para os professores da escola oportunize condições para que o docente amplie a apropriação de novos conhecimentos, concebendo a escola como espaço de pesquisa e formação.

A formação e o trabalho docente na perspectiva crítico-emancipadora formam uma unidade; e a qualidade do ensino se constitui nesta dialética formação-trabalho que deve ser o fio condutor tanto dos cursos de formação (inicial ou continuada) quanto dos processos de ensino na escola. (Curado Silva; 2011)

A gestão escolar efetivou por meio de parcerias com outros profissionais da rede e da Universidade de Brasília- UnB um cronograma de ações para a formação de professores em serviço. Foram realizados treze encontros com temas a partir do diagnóstico realizado na semana pedagógica, a saber: Avaliação da psicogênese da língua escrita; Grafismo Infantil; Oficina de blocos lógicos; Socialização de experiência: Projeto mulheres inspiradoras; Criatividade no trabalho pedagógico; Oficina: Pedagogia sistêmica; A construção do número; Oficina: programação neurolinguística; Projeto e sequência didática; Produção textual; Competências iniciais para leitura e escrita; Consciência fonológica e Construção de projetos em Ciências.

Ao analisarmos a totalidade do espaço-tempo da coordenação pedagógica percebemos que a formação continuada oferecida em serviço, trouxe a possibilidade da participação dos docentes em todos os encontros, contribuindo para a troca de experiências

²⁶ Art. 12 VII- estimular a formação continuada para o aprimoramento dos profissionais que atuam na unidade escolar por meio de ações pedagógicas que favoreçam o seu desenvolvimento; VIII- Garantir que as ações de formação continuada contribuam efetivamente para a aquisição das aprendizagens;

e o estudo constante, não só dos conteúdos curriculares, como também, das formas de intervir junto aos estudantes, garantindo o desenvolvimento das aprendizagens. Assim, a escolha dos temas a partir de um diagnóstico local trouxe possibilidades de uma melhor organização do trabalho pedagógico, desenvolvimento profissional e avanço das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista linhas críticas**- Faculdade de Educação da UnB, v. 17, n. 32, 2011.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília, Distrito Federal, 2011.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento escolar da SEEDF**. Brasília, Distrito Federal, 2015.

- XXXIV -**PERFIL, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DOURADOS – MS****Fabio Perboni**(UFGD - fabioperboni@ufgd.edu.br)**Andreia Nunes Militão**(UEMS – andreiamilitao@uems.br)

O trabalho em tela apresenta resultados de pesquisa interinstitucional denominada “Função e atuação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Municipal de Educação de Dourados-MS”. Esta investigação foi desenvolvida durante os anos de 2017 e 2018 com a participação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de educação acompanhados por docentes e acadêmicos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Ancora-se em abordagem qualitativa, tendo como procedimento a pesquisa-ação e a aplicação de questionário junto a 80 coordenadores pedagógicos. Problematiza-se o perfil, a formação e a atuação dos coordenadores pedagógicos a partir de um recorte de pesquisa mais ampla.

Considera-se a escola como *locus* privilegiado de formação dos profissionais da educação. Entende-se que a formação mais adequada se dá no espaço escolar e se desenvolve a partir da reflexão sobre questões concretas da atuação profissional (FUSARI, 1997; SALVADOR, 2000; DOMINGUES, 2014; MARCELO GARCIA, 1999; NÓVOA, 1992). Nesse contexto, adquire relevo a atuação do coordenador pedagógico como responsável pela formação continuada dos professores.

Historicamente as funções de inspeção escolar, supervisão escolar e orientação educacional guardam similaridades com a figura do coordenador pedagógico, pois todos estes profissionais atuavam no acompanhamento das questões pedagógicas referentes aos docentes. No contexto atual o coordenador pedagógico adquiriu maior protagonismo na função de formador continuada de professores no âmbito do espaço escolar.

Na Rede Municipal de Educação de Dourados-MS coexistem duas formas de provimento do cargo de coordenador pedagógico. Para o Ensino Fundamental esse profissional acessa o cargo via concurso público de provas e títulos e atua em conjunto com um diretor que é eleito pela comunidade escolar. Para a Educação Infantil, o coordenador pedagógico é escolhido pelo executivo municipal como um cargo de livre nomeação, neste caso, a coordenação acumula as funções que nas escolas de ensino fundamental são desempenhadas pelo diretor. Cabe destacar que os coordenadores podem atuar em mais de um nível de ensino ao mesmo tempo, em escolas que ofertam tanto o Ensino Fundamental como a Educação Infantil.

Para esta pesquisa foram aplicados questionários à 80 coordenadores do município, que conta com 45 escolas municipais de Ensino Fundamental e 36 de Educação Infantil, constituindo-se em uma amostra significativa diante do quantitativo de profissionais do município.

Com relação ao nível de ensino, a maioria dos respondentes atuam no Ensino Fundamental, sendo 34 sujeitos nos anos finais e 54 nos anos iniciais. Isso se explica pelo maior volume de encargos dos coordenadores que atuam na Educação Infantil em razão da inexistência da figura do diretor escolar. Cabe ressaltar que a inexistência de diretor e de outro coordenador pedagógico na escolas de Educação Infantil dificultou a participação nas atividades de formação continuada, espaço de coleta de dados. Dos respondentes, 30 atuam na pré-escola e apenas 4 na creche.

Os dados apontam para uma profissão com prevalência feminina, principalmente nos níveis iniciais de atuação. Entre os respondentes, 90% são do sexo feminino e apenas 10% são do sexo masculino. Cabe ressaltar que entre os sujeitos do sexo masculino, nenhum atua na educação infantil.

Com relação ao perfil etário, depreende-se que poucos jovens ocupam a função de coordenador pedagógico. Os dados oriundos do questionário indica a existência de apenas uma coordenadora com menos de 30 anos, sendo que a ampla maioria tem idade entre 40 a 59 anos (61 ou 76% do total) e três coordenadoras têm mais de 60 anos.

Em relação à formação, a maioria dos coordenadores (74 ou 92%) frequentaram e concluíram a educação básica em escola pública. No entanto, a formação em nível superior se divide em percentuais praticamente iguais, com pequena prevalência das instituições públicas, ou seja, quase a metade (38 ou 48%) fizeram sua formação superior em instituições privadas.

Destaca-se, ainda, que quando questionados sobre a formação pedagógica, 69 coordenadores afirmaram que fizeram cursos presenciais e apenas cinco realizaram curso na modalidade Educação à Distância.

Há que se destacar que nem todos os coordenadores tem formação superior: 16 (ou 20%) tem formação em curso de magistério em nível médio; 38 tem o curso de pedagogia e 23 fizeram outras licenciaturas. Dos profissionais com curso superior, 29 tem algum tipo de especialização em cursos *lato sensu* variados com destaque para 9 que cursaram psicopedagogia. Analisando o nível de formação, 80% dos coordenadores tem curso superior e 36% cursaram pós-graduação.

Depreende-se que o nível de formação dos coordenadores pedagógicos estão similares aos quantitativos nacionais estabelecidos para a Meta 16 do PNE/2014-2024, que estabelece 50% dos professores com pós-graduação até 2024. Em 2017, havia 36,2% dos professores no Brasil nesta situação, segundo dados do monitoramento dos planos (BRASIL, 2018). Se considerarmos que os coordenadores pedagógicos, em tese, deveriam ter uma formação mais sólida para atuarem como formadores dos professores, esses percentuais são relativamente baixos.

Sobre a forma de acesso ao cargo, os respondentes revelam que 64 (ou 80%) dos coordenadores são concursados, 7 (9%) são cedidos de outros setores da administração pública, 5 (6%) tem contrato temporário, 3 (4%) são docentes readaptados para a função de coordenador pedagógico e apenas um sujeito não respondeu.

Quando questionados sobre o número de escolas que atuam, a maioria dos coordenadores (71 ou 89%) trabalham em uma escola e 9 (ou 11%) trabalham em duas ou mais escolas. Verificou-se ainda que a maioria cumpre uma jornada de 40 horas semanais (72 ou 90%). Esses dois aspectos indiciam boas condições para desenvolvimento do trabalho com alto percentual de contratados por concurso, que atuam em apenas uma escola com jornada de 40 h semanais.

Observa-se que esta é uma situação relativamente nova para o município, pois praticamente metade dos coordenadores (39 ou 49%) exercem a função a menos de 5 anos e apenas 17 (ou 21%) estão no cargo há mais de 10 anos. Por outro lado, 80% dos coordenadores demonstrem experiência de mais de 10 anos na educação.

Por fim, foi perguntado aos coordenadores quais são as principais dificuldades encontradas e as principais atividades desempenhadas no cotidiano da escola. Em relação às dificuldades chama atenção que planejar a orientação dos professores e o acompanhamento do trabalho docente seja um problema citado por 24 (ou 30%) dos coordenadores. Somente

as dificuldades apontadas como a falta de recursos e a insuficiência ou inadequação de material pedagógico foi superior a este percentual.

Podemos considerar que em paralelo ao esforço da prefeitura municipal em modificar o perfil dos coordenadores por meio do provimento do cargo via concurso público, em substituição à ocupação da função por indicados temporários, ou professores readaptados, persistem dificuldades quanto à atuação destes como formadores dos docentes no local de trabalho.

Aprofundando um pouco a temática foi questionado aos coordenadores sobre os motivos que causaram dificuldades para o desempenho de sua função. Neste aspecto quatro temas aparecem com destaque e foram mencionados por cerca de 30% dos coordenadores: falta de tempo devido ao acúmulo de muitas responsabilidades e tarefas burocráticas; a indisciplina dos alunos que consome muito o tempo disponível, a ausência da família e ainda dificuldades de relacionamento e comprometimento do coletivo da escola.

Estas dificuldades envolvem distintas esferas, mas guardam entre si uma relação inequívoca: o coordenador pedagógico acumula responsabilidades de natureza administrativa e pedagógica, levando-os a desempenhar múltiplas tarefas que deixam em segundo plano o acompanhamento e o planejamento do trabalho pedagógico da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL, INEP, **Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE**. Brasília: INEP, 2018.

DOMINGUES, I. **O coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. SP: Cortez, 2014

FUSARI, J. C. **Formação Continuada de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Tese, (Doutorado) Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1997.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999

NÓVOA, A. **Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
1992.

SALVADOR, C. M. **O coordenador pedagógico na ambiguidade interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado) Educação, PUC, São Paulo, 2000.

- XXXV -

NEOTECNICISMO PEDAGÓGICO E O PROGRAMA INOVA ESCOLA

Felipe Daniel Barros Diniz

UFRN, fdlipe@gmail.com

Flávia Fernanda Santos Silva

UFRN, flaviafernandasilva@yahoo.com.br

Luciane Terra dos Santos Garcia

UFRN, ltsgarcia@gmail.com

As transformações socioeconômicas e políticas, que se desdobraram a partir da segunda metade do século XX, impulsionaram reformas de Estado segundo o ideário neoliberal. Nesse contexto, no primeiro Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), foi realizada reforma administrativa do Estado que previa a publicização dos serviços sociais, transferindo-os para o setor público não estatal.

No âmbito educacional, então, foram constituídos quase-mercados, visto que o Estado passou a descentralizar a execução das políticas educacionais para o terceiro setor, embora continuasse a financiar os serviços. O terceiro setor consiste em entidades da sociedade civil sem fins lucrativos, parceiros do Estado na promoção de direitos sociais. Essas parcerias difundem a lógica mercantil na instância pública, transformando a educação em mercadoria e matizando a divisão entre o público e o privado. Assim, “[...] houve uma corrida enorme do setor privado em direção às questões sociais, tanto as empresas brasileiras como as multinacionais, em busca de parcerias, visando controlar a questão da pobreza e da educação” (COUTINHO, 2009, p. 128). Nesse sentido, abriu-se espaço para novas formas de trato das questões sociais, tendo sido criadas fundações e institutos que expandiram investimento educacional, com a participação das Organizações Não-Governamentais (ONGS).

A atuação dessas organizações vem alterando a educação pública, com o propósito de conferir qualidade aos serviços. Freitas (2012, p. 380) utiliza a expressão “reformadores

empresariais” para designar uma “[...] coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é a proposta mais adequada para consertar a educação”. Esses grupos de empresários, no entanto, não só captam recursos públicos como também conformam a educação às demandas de mão de obra das quais necessitam, difundindo, assim, uma concepção de qualidade educacional pautada na relação custo-benefício.

Nessa concepção, as escolas devem aumentar sua produtividade, eficiência e eficácia, reeditando a pedagogia tecnicista que marcou a década de 1970. Conforme Saviani (1981), o tecnicismo parte do “[...] pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

Na atualidade, o tecnicismo se renova enfatizando a racionalidade técnica no gerenciamento da força de trabalho escolar, que desloca o controle do processo educativo para os resultados. Para Freitas (2014), o neotecnicismo pedagógico se estrutura por meio de gestão eficaz, novas tecnologias, responsabilização profissional e meritocracia, tudo isso inibe a reflexão crítica sobre a organização do trabalho pedagógico.

Visando legitimar mudanças, cresceram as críticas ao trabalho escolar e a demanda por inovações no trabalho educativo. A inovação implica a introdução de algo novo em determinado contexto, com base em diversas concepções. O neotecnicismo é fundamentado em processos inovadores que não visam a mudanças estruturais da sociedade, mas, por meio da alteração de métodos, busca resolver problemas, sem o respaldo do embasamento teórico.

Considerando que, cada vez mais, os reformadores empresariais vendem seus produtos para sistemas estaduais e municipais do país, este artigo objetiva analisar as concepções difundidas pelo Programa Inova Escola, por meio da formação de gestores escolares. Este trabalho, de cunho bibliográfico e documental, consiste em uma análise teórica, pautada na pesquisa qualitativa.

PROJETO INOVA ESCOLA

A melhoria da qualidade da educação requer, entre outros aspectos, investimentos na formação continuada dos profissionais, em particular, dos gestores. Luck (2000, p.29) analisa a questão de recair sobre os sistemas de ensino, “[...] a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de

capacitação para preparação de diretores escolares”. Respondendo à incumbência, muitas redes de ensino contratam serviços de entidades do terceiro setor, como, por exemplo, a Fundação Telefônica Vivo.

Entre os programas voltados à área educacional oferecidos por essa Fundação, destaca-se o Inova Escola, que promove cursos presenciais e a distância, com foco na utilização da tecnologia para a melhoria da prática pedagógica do professor e da gestão escolar. O programa defende que a educação precisa transformar-se para acompanhar os avanços das ciências da educação, da globalização, das tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2016).

No que se refere à formação dos gestores, as Secretarias têm à sua disposição, um cardápio de cursos vendidos para todo o país. Assim, busca-se analisar casos e pensar soluções inovadoras, considerando a realidade escolar. A formação dos gestores torna-se, então, treinamento de gestores competentes para concatenar os esforços na solução dos problemas locais, desvalorizando o suporte teórico que deveria fundamentar a prática e imprimindo uma racionalidade técnica.

Para o cursista, é disponibilizado um repertório de experiências bem sucedidas, que mostram que outros alcançaram sucesso em situações adversas. Dessa forma, o gestor deve, também, se responsabilizar por obter resultados semelhantes. Transfere-se, assim, a responsabilidade pelos resultados educacionais para os sujeitos escolares, sem que o poder público também a assuma na mesma proporção. Ademais, desconsideram-se as condições de vida e trabalho dos envolvidos, que influenciam, sobremaneira, os resultados obtidos.

Em face do exposto, corrobora-se o pensamento de Freitas (2011) ao afirmar que o movimento das elites empresariais brasileiras, com foco nas grandes fundações como a Telefônica/Vivo, tem feito avançar o neotecnicismo, que reconfigura a força de trabalho, elevando a qualificação do trabalhador, mantendo salários a níveis inferiores, visto que não agrega grandes conhecimentos à formação. Apesar disso, essas Fundações aprofundam o processo de “privatização oculta do ensino público” (FREITAS, 2011, p.77), ajustando a educação pública aos objetivos, procedimentos e interesses das corporações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A construção de quase mercados tem fomentado a presença do terceiro setor na educação básica pública, entre outras formas, no atendimento às demandas de formação continuada, incentivando soluções inovadoras e imediatas para a educação. A formação do

gestor, pautada em exemplos exitosos, valoriza a capacidade de mobilizar competências para resolução de problemas, em detrimento do conhecimento socialmente produzido e acumulado. Almeja-se a melhoria da qualidade educacional por meio do treinamento aligeirado, que escoa os recursos públicos. As formações conduzidas pelo Programa Inova Escola, centram-se na melhoria de resultados, numa lógica gerencialista, visando garantir a eficiência e a eficácia dos processos administrativos. Nesse sentido, atualiza o tecnicismo que valoriza a racionalidade técnica, responsabiliza por resultados e barateia a força de trabalho.

REFERÊNCIAS

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Inova escola: práticas para quem quer inovar na educação / Fundação Telefônica Vivo. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016.

SILVA, M.; CARVALHO, L. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. *Revista Educação em Questão*, v. 50, n. 36, p. 211-239, 15 dez. 2014.

FREITAS, L. C. Plano Nacional de Educação PNE: questões desafiadoras e embates emblemáticos. In: III Seminário Nacional do CEDES, 2013, Campinas. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?. Brasília: INEP, 2011. v. 1. p. 47.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

COUTINHO, A. F. O financiamento da filantropia em educação no Brasil. In: COUTINHO, A. F. Reflexões sobre políticas Educacionais no Brasil: consensos e dissensos sobre a educação pública. São Luís: EDUFMA, 2009.

LUCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2116/2085>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 4. ed. São Paulo: Autores associados; Cortez, 1981.

- XXXVI -

A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

Francisca Edilma Braga Soares Aureliano

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
edilmaaureliano@hotmail.com

Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo

Universidade do Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
jacicleidemelo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, trata-se de “[...] um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e a sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2015, p. 10). Essa política surge da importância que o processo de alfabetização de crianças tem ganhado nas últimas décadas tanto nas discussões no cenário acadêmico como nas agendas dos governos. Estes são pressionados por organismos internacionais a apresentarem melhoria nos indicadores representativos do analfabetismo no Brasil. Por conseguinte, entendem que cuidando da alfabetização das crianças evitará o analfabetismo adulto.

Para atender a essa política, nas últimas décadas, tem sido implementado programas voltados para a formação do professor, a qual é vista como um mecanismo para uma ressignificação da profissão. Dentre eles, o PNAIC estabelece como um de seus quatro eixos a formação continuada de professores alfabetizadores cujo objetivo é que os conhecimentos dos docentes, a partir das formações, sejam amplos e especializados não somente na linguagem, mas em outras áreas em que se consagre a interdisciplinaridade, diversidade entre outras, colocando-as como parte do contexto do ciclo de alfabetização.

Nessa perspectiva, a política do PNAIC em sua proposta formativa busca envolver não somente os professores alfabetizadores, mas todos os funcionários, no intuito de melhorar à educação básica da escola pública, principalmente, na leitura e na escrita da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o programa contemplava e organizava a proposta formativa para atender as necessidades dos educadores e educandos relativas ao processo de alfabetização, em razão dos resultados das avaliações oficiais que se mostraram negativos no desempenho da leitura, escrita e matemática.

Tendo em vista essa problemática, e, no intuito de atender os direitos de aprendizagem dos alunos, os documentos que referenciam o PNAIC e conseqüentemente os estudos realizados nos encontros pedagógicos do programa, foram norteados pelos principais conceitos teóricos que embasa à prática do professor do ciclo de alfabetização. Além disso, os materiais do programa formativo são apreciados pelos professores acerca de sugestões de atividades que podem contribuir com à alfabetização das crianças no tempo certo.

Este trabalho é um recorte da pesquisa em andamento: “A Formação Continuada do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e a aprendizagem dos docentes cursistas” do grupo de pesquisa Formação, Currículo e Ensino – FORMACE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O estudo objetiva investigar às práticas de alfabetização dos professores, verificando as aproximações e distanciamentos destas com as orientações disponibilizadas nos cadernos do PNAIC que orientam a formação continuada.

Metodologicamente, utilizou-se como base os fundamentos da pesquisa qualitativa e descritiva dos fatos numa abordagem crítica, e como instrumento de produção de dados, a revisão da literatura na área da formação continuada e da alfabetização e letramento; estudos dos documentos oficiais que orientam a formação continuada do PNAIC; e observações nas salas de aulas de duas professoras que lecionam em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental em uma Escola do município de Patu-RN.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 26) “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Assim, a observação nos deu suporte para perceber as contribuições do programa para a alfabetização dos educandos, bem como se é ou não desenvolvido os objetivos que constam seus cadernos nas salas de aulas.

Decorrente desse estudo, o presente trabalho se organiza em torno da seguinte problemática: As práticas de alfabetização das professoras cursistas do PNAIC estão

relacionadas com as orientações que receberam durante a formação continuada do programa?

DESENVOLVIMENTO

De acordo, com as orientações do PNAIC, para a alfabetização acontecer é necessário que os professores estejam preparados, motivados e comprometidos, e acompanhem o progresso da aprendizagem das crianças. Contudo, é preciso disponibilizar o acesso aos instrumentos pedagógicos em que o professor saiba utilizá-los. Por isso, esse programa formativo orienta à atuação docente por considerar que é preciso o professor acompanhar o novo perfil de alunos que a sociedade vem produzindo.

A formação continuada foi ganhando força a partir dos últimos anos do século XX quando esta passou a ser pré-requisito para trabalhos em diferentes setores dos países desenvolvidos (GATTI, 2008). Segundo o documento orientador do PNAIC (BRASIL, 2012) a formação continuada de professores como uma política nacional é entendida como um componente essencial para a profissionalização docente, necessitando integrar-se à realidade da escola, respeitando e valorizando os diferentes saberes dos docentes. Em vista disso, a formação se constitui no conjunto das atividades formativas desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, primando à melhoria da qualidade do ensino e o aperfeiçoamento da prática dos professores.

Em se tratando da formação do professor alfabetizador, compreendemos que esse profissional desenvolve uma tarefa que não é fácil, pois precisa desempenhar um trabalho significativo no que se refere às práticas pedagógicas e a necessidade de associar a alfabetização ao letramento (SOARES, 2003). São conceitos distintos, porém são, indissociáveis, interdependentes e simultâneas. É preciso enfatizar que esse profissional entenda à alfabetização como a tecnologia do ler e do escrever e o letramento como uso social dessas atividades na vida social.

A partir dessas premissas, as práticas de alfabetização ao se pautar na perspectiva do letramento compreende que o indivíduo letrado nem sempre é alfabetizado, ele se apropriou das práticas de leitura e escrita e consegue dar conta de suas tarefas sociais e profissionais. Diferentemente do indivíduo alfabetizado, que domina o código alfabético e todas as relações entre sons e letras das palavras.

O PNAIC está fundamentado nessa perspectiva, o que torna propício apresentar considerações conclusivas referentes aos resultados das análises das práticas de alfabetização

das professoras cursistas e a relação destas com as orientações fornecidas por esse programa formativo.

CONCLUSÃO

Este estudo revela que o PNAIC teve grande abrangência por alcançar todos os professores alfabetizadores do país. É um programa que tem se efetivado no trabalho pedagógico dos professores pesquisados porque há aproximações de suas práticas com às orientações pedagógicas do programa visto que realizam muitas sugestões de atividades oriundas dos encontros formativos. Mas, por outro lado, não demonstram realizar o processo de reflexão sobre a prática docente, visto que, não toma a teoria como suporte para o replanejamento da ação pedagógica.

As professoras se apoiam nas orientações práticas com mais facilidade, pelo fato de serem imediatistas e facilitarem às intervenções que preconiza o programa. No entanto, essa adequação assumida por elas se distancia do que o PNAIC propõe, ou seja, uma formação que garanta uma prática docente consciente e intencional, que tenha como subsídio as teorias estudadas para uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e, conseqüentemente, uma ressignificação no seu fazer pedagógico. As práticas docentes só serão ressignificadas mediante processo de formação quando a teoria e a prática caminharem juntas.

Por fim, a partir deste estudo percebemos que as políticas de formação docente precisam partir do que os professores já sabem e do que precisam saber para mediar a aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.** Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de Apresentação.** Brasília: MEC/SEB, 2015.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.17, jan./abr., 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

- XXXVII -

EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS

Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares

(UERN)- fcacabral@yahoo.com.br

Ma. Eugênia Morais de Albuquerque

(UERN) eugeniam1@yahoo.com.br

Dra. Maria Edgleuma de Andrade

(UERN) edgleumaandrade@yahoo.com.br

Priscila Figueiredo Brito de Azevedo

(UERN) personalpriscilabrito@gmail.com

Jordana Lorena Nogueira de Sousa

(UERN) jordanalorena28@gmail.com

INTRODUÇÃO

A efetiva inclusão escolar e social de pessoas constitui uma questão complexa que envolve múltiplos fatores. Dentre eles, o processo de formação docente, neste estudo destacamos os professores como protagonistas das práticas pedagógicas inclusivas. Assim, defende-se que para a inclusão escolar de alunos com deficiência o professor precisa promover estratégias pedagógicas estimuladoras do desempenho acadêmico, da comunicação, da socialização e expressão, além da participação no âmbito social a fim de estimular a convivência coletiva e a aprendizagem.

A complexidade do ensinar, requer também que os educadores possam conhecer as características de comportamentos favoráveis ao convívio social e processamentos sensoriais de pessoas com deficiência, suas características. Assim compreendido, ao pensar em planejamentos pedagógicos visando incluir alunos com deficiência os professores estarão

também contemplando os demais educandos com metodologias diferenciadas e processos de interação sociocultural. Nosso objetivo é promover uma reflexão sobre as políticas de inclusão e as práticas pedagógicas por elas desencadeadas. Nesse percurso, por meio de uma análise de documentos, colaborar com um referencial de consulta, subsidiando estudos que abordam os processos formativos de docentes. A intenção acadêmico-científica é também contribuir com o rompimento de barreiras do conhecimento das especificidades e discutir como instituir salas de aula de fato inclusivas.

AS DEMANDAS DA POLÍTICA E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

É pertinente destacarmos que os referenciais teóricos da psicologia do desenvolvimento humano considera os processos de desenvolvimento cognitivos, comportamentais e sociointeracionistas, como propulsores das aprendizagens humanas. Assim, os referidos processos afetam todos os contextos educacionais. Desse modo, fica compreendido que para incluir há necessidade de redimensionamento dos modos pedagógicos de ensino para todos os alunos e principalmente para aqueles com deficiência, tendo em vista o respeito à diversidade humana.

É sabido que 57,8 % das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em salas regulares e que nas regiões Nordeste e Norte estão os maiores percentuais; 94,3% e 90,7% respectivamente (INEP, 2017). Os dados nos fazem pensar que as salas de aulas brasileiras requerem nova configuração, nas quais as práticas pedagógicas sejam refletidas à luz do contexto da demanda de inclusão, uma vez que em salas de aula comuns há 796.486 alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e em classes especiais há registro de 174.886. Temos assim um total de 971.372 alunos com NEE (estimativa 2016/INEP-2017).

Essa demanda inquieta os professores, porque exigem práticas pedagógicas ressignificadas à luz da inclusão escolar. Em universidades brasileiras, os pesquisadores buscam maior conhecimento para a compreensão de como melhor ensinar as pessoas com deficiência e assim fortalecer e apoiar práticas educativas escolares inclusivas.

O direito à educação na legislação defende que o aluno é um sujeito social e de direito. Nos últimos 11 anos tem sido evidente a repercussão das políticas dentro da escola. Reconhecemos que as leis favorecem, numa sociedade pouco inclusiva, a escolarização da pessoa com deficiência. A Organização das Nações Unidas (ONU-1948) proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, prevendo que todas as nações cumpram suas determinações no que se refere ao direito de educação, lazer, moradia, saúde, entre outros necessários para uma cidadania digna.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 4.024/61) estabelecia que a educação das pessoas com deficiência deveria “preferencialmente” acontecer dentro do sistema regular de ensino. O termo “preferencialmente” levantou questionamentos pela interpretação de que nem todos deveriam ser recebidos no sistema regular de ensino. A retificação veio com a Lei 5.692/71, no artigo 9, assegurando “tratamento especial” as pessoas com necessidades especiais, embora não usasse esse termo. Então, passou-se a compreender que a educação dessas pessoas deveria acontecer em escolas/salas especiais. Em 1990, no Brasil, também foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, tornando obrigatório aos familiares matricularem seus filhos na rede regular de ensino (grifo nosso).

Entre diversos tratados internacionais, destacamos o da Tailândia (1990), quando foi publicada a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Este documento colaborou para implantação da educação inclusiva, visto que em seu art. 3 § 1 declara que é preciso universalizar o acesso à educação, porém é preciso melhorar a qualidade e diminuir as desigualdades, em seu art. 6, estabelece que o ambiente deve ser propício à interação entre os estudantes e até mesmo com os adultos, e que nenhuma aprendizagem deva ocorrer de forma isolada.

A Declaração de Salamanca (1995), elaborada na Espanha, é um documento pioneiro nas políticas públicas para inclusão, noventa e dois governos e vinte e cinco organizações, totalizando um número superior a trezentos participantes, colaboraram visando promover a Educação para Todos. A demanda de legalização interferiu nas medidas que antes eram tomadas por muitos países, inclusive o Brasil, que tratava as causas das pessoas com deficiência, em caráter de campanhas, impulsionadas por familiares pleiteando o direito à educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, pensada juntamente com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, porém por ser de competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – CES/CNE, só foi publicada em 2002 por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2002 a qual em seu art. 2º prevê que as instituições de formação de professores devem oferecer o preparo para o ensino, visando o aprendizado do aluno, o acolhimento à diversidade (p. 1), dentre outros. No ano seguinte, 2003, o MEC instituiu o Programa Educação Inclusiva visando “[...] a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, [...] oferta do atendimento educacional especializado, [...] acessibilidade (MEC/SEESP, 2007).

Os avanços na legislação continuaram nos anos seguintes, tanto mundial quanto nacionalmente. Tais avanços são representados por Decretos regulamentando Leis, publicação de Documentos, Programas Nacionais, implantação de Núcleos; todos com o mesmo objetivo, de fazer com que as pessoas usufruam do direito à escolarização e de qualidade.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 reafirmou a necessidade da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e da formação de professores para a educação especial, além de mudanças na estrutura física das escolas. A lei garante que quando incluído em sala regular de ensino o aluno tem assegurado o direito de acompanhante especializado e o diretor que rejeitar matrícula será punido com multa de três a vinte salários mínimos.

CONCLUSÃO

Assim, importa expor que conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI-2016) há necessidade de “[...] adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência [...]. A LBI também destaca a necessidade de [...] pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas [...]. A referida lei ainda acrescenta que haja [...] planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, [...] e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; (BRASIL, 2016, Cap. IV, Art. 28 INCISOS V, VI E VII). A referida lei esclarece que o paradigma da inclusão é um desafio a ser assumido pelas escolas brasileiras. As práticas educativas são construções históricas, logo a inclusão escolar implica revisão não só das práticas pedagógicas, mas do sistema escolar e de sua organização curricular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção**: Na área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. SEPLAN – Pr. CORDE. **Primeiro Plano de Ação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2000. Disponível em <http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf>. Acesso em 13 Maio 2014.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia, 1990.

UNESCO, **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Senado Federal, 2001.

- XXXVIII -**DESVELANDO A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DAS
EDUCADORAS NA CRECHE EM UM MUNICÍPIO NO
SUL DA BAHIA**

Geane Silva dos Santos de Andrade
UESC, geanemagno@yahoo.com.br

Nayara Bitencourt Andrade Oliveira Pinheiro
UESC, naypinheirooli@gmail.com

Cândida Maria dos Santos Daltro Alves
UESC, candida_alves@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa mais ampla para dissertação do Mestrado Profissional em Educação – Formação de Professores da Educação Básica – PPGE, que vem problematizando e analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras de uma creche em um município no Sul da Bahia. A investigação, dentre outros, vem se debruçando acerca das políticas educativas que provocam modificações na organização e desenvolvimento dessas práticas, desde os finais do século XX; bem como o perfil e trajetória dessas profissionais que trabalham com os bebês; e como vem ocorrendo a materialização das Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) implementadas no município, a partir de 2012.

O presente texto, que consiste em um recorte da pesquisa maior, tem como objetivo dialogar com as profissionais da creche sobre sua trajetória profissional (como chegaram à creche, como foi iniciado o trabalho, formação inicial e continuada, período de trabalho, vínculo, entre outros) e o processo de materialização dessas políticas educativas na sua prática pedagógica. Por fim, analisamos as falas iniciais dessas profissionais sobre concepções de crianças e infâncias.

Para este artigo, seguimos norteados pela pesquisa-ação existencial sugerida por René Barbier (2007) acrescida dos fundamentos teóricos e metodológicos orientados por Paulo Freire (2005) na sua obra “Pedagogia do Oprimido”. As discussões teóricas foram fundamentadas nos trabalhos de Haddad (1993), Kramer (1995), Cerisara (2002), entre outros, bem como os marcos legais nacionais e locais que fazem parte da legislação brasileira.

PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CRECHE EM FOCO

No contexto brasileiro, a partir da década de 1980, no processo de redemocratização do país, o campo da Educação Infantil ganhou um grande impulso, tanto no plano das pesquisas e do debate teórico, quanto no plano legal e de políticas públicas. Em 1988, a Constituição Federal reconheceu o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas e vinculou esse atendimento à área educacional (artigo 208, inciso IV). Inseriu, ainda, mudanças no que tange ao tratamento dado à Educação Infantil, passando a ser, ao menos do ponto de vista legal um direito da criança, e não da mãe que trabalha. O Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA – 1990) destaca, também, o direito da criança a esse atendimento.

Nesses termos, à medida que esse direito à educação é traduzido em diretrizes e normas, em âmbito da educação máxima do país, temos, aí, representado o marco histórico regulador e orientador da política pública para a Educação Infantil brasileira. Esse direito está apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que tem como referência o texto da Constituição Federal de 1988 e do ECA (1990). A LDB, pela primeira vez na história das legislações brasileiras, proclamou a Educação Infantil como direito das crianças de zero a seis anos e dever do Estado (CERISARA, 2002).

Como instituição, a história da creche tem se dado em meio a enfrentamentos e debates, pelos movimentos sociais e de educação, assim, como por entidades ligadas a educação, que defendem o desenvolvimento integral da criança, às relações cotidianas entre seus pares e profissionais, organização do trabalho pedagógico, as práticas pedagógicas e a formação e valorização de seus profissionais. Essas demandas são consideráveis e indispensáveis para serem discutidas diante da atualidade que se vivencia na área da Educação Infantil no Brasil, em especial a creche, que tem estimulado novos rumos em relação da (re) construção de sua identidade.

Apesar do avanço significativo da legislação brasileira com a garantia do direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento, o que temos presenciado, de fato,

evidencia também tensões, limitações e até retrocessos. Tudo isso influenciado por um campo de muitas batalhas, envolvendo diferentes atores sociais, em prol da garantia do direito da criança a uma educação de qualidade, mostrando uma arena de desafios, a ser enfrentada no cotidiano da Educação Infantil.

DIALOGANDO COM OS DADOS

A pesquisa apresentada neste artigo foi realizada no município de Una/BA, sua população segundo dados do último censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 25.287 habitantes. Participaram da pesquisa dezoito profissionais da creche, sendo quinze educadoras, uma auxiliar de desenvolvimento infantil, uma coordenadora e uma diretora, todas do sexo feminino, com incidência maior de idade entre 30 a 40 anos. As rodas de diálogos foram realizadas de agosto a dezembro de 2018.

Descrevendo o perfil dessas profissionais, no âmbito da cor/raça, apenas uma se autodeclarou negra. Nessa organização, sobre o tempo de serviço no Ensino Fundamental I, em média 40% das educadoras tinham até dez anos de experiência, enquanto na Educação Infantil, especialmente na creche, essa média subiu para 85%, até dez anos de experiência. Doze educadoras eram concursadas, e dessa quantidade, nove trabalhavam 20 horas do concurso e 20 horas de contrato.

Todas possuíam formação adequada para atuar na educação infantil. Apenas uma tinha formação inicial realizada na modalidade presencial; oito cursaram na rede privada; todas realizaram Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), contudo, nenhum trabalho direcionado a faixa etária de zero a três anos e onze meses.

Em relação à formação continuada apenas cinco educadoras fizeram o Curso de Especialização, sendo que, uma estava cursando ainda. Todas realizaram os cursos em instituições privadas e na modalidade Educação a Distância. Quanto ao TCC, todas realizaram, mas nenhum trabalho relacionado à creche.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Quando começamos a dialogar com as profissionais, durante os encontros, à procura de respostas para o nosso problema de pesquisa, foi nos dada à oportunidade de olharmos mais de perto as nuances da realidade. Contudo, sabíamos que nosso olhar se reconstruiria a partir da vivência com aqueles sujeitos, mesmo estando na condição de pesquisadora implicada, sem, contudo, nos distanciarmos do lugar de educadora.

Durante os nossos diálogos, percebemos que esta era uma discussão que necessitava ser aprofundada, pois uma mudança no paradigma vigente, ainda enfrenta muitos obstáculos, entre estes, um dos mais complexos talvez, seja o pouco conhecimento por parte das profissionais sobre a legislação educacional brasileira e, conseqüentemente, a não reivindicação dos seus direitos constituídos.

Até o momento, a pesquisa nos mostrou que é inevitável avançar nessas questões. Os diálogos nos fizeram entender que, para avançarmos no debate, seria necessário continuar problematizando, junto com as profissionais, porque as práticas pedagógicas pareciam não se concretizar na creche, de acordo com as DCM.

Dessa forma, o tema proposto deveria ser continuamente, pesquisado e discutido. Não podemos cruzar os braços e acreditar que o assunto já se encontra esgotado. Sua amplitude apontou para estudos mais aprofundados. Afinal, ser profissional na creche não é uma profissão neutra, tampouco alienada.

Até aqui esta pesquisa parece nos permitir afirmar que as profissionais da creche necessitam de uma formação continuada concisa, fundamentada nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e, também, amparada na legislação educacional brasileira, podendo contribuir, assim, para o desvelamento da identidade da creche, bem como para o desenvolvimento da prática pedagógica com os bebês.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9394/96**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente. (1990)** 4ª. ed. Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de publicações, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, nº 80, p. 326-345, set. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** São Paulo: Edições Loyola, 1993.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FORMAÇÃO DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O OLHAR DOS CURSISTAS SOBRE ASPECTOS INDICADORES DA QUALIDADE SOCIAL NO CURSO LATO SENSU

Gercina Dalva
SEEC/UERN
gercinauzl@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa que resultou na tese de doutoramento intitulada: A política de formação de professores a distância: avaliando o curso *lato sensu* para gestores escolares (2010-2012). O projeto de estudo inscreveu-se no campo da investigação sobre a política brasileira de formação continuada de profissionais da educação na modalidade a distância. Essa política originou-se em um contexto de mudanças conjunturais para atender às demandas de ordem econômica, social e cultural capitalista, (BRUNO, 1997; HARVEY, 2011; SOARES, 2009), prescreve a ampliação do conhecimento na relação com o trabalho e, conseqüentemente, imprime um perfil profissional em todas as áreas, inclusive a educacional com novos delineamentos na formação dos professores.

Os problemas de qualidade em educação não resolvidos suscitaram demandas na organização e na formação do trabalho docente envolvendo os gestores de educação básica. Em atendimento a essa demanda, foi instituído o Programa Nacional Escola de Gestores da educação básica pública, enquanto dimensão da política nacional de expansão do ensino superior que configura um espaço de formação docente, na modalidade a distância, contemporâneo da reconfiguração das funções do Estado brasileiro.

O programa lançou, entre outros, o Curso de Especialização em Gestão Escolar *lato sensu*, para gestores escolares da educação básica pública, o qual definimos como objeto desta investigação. A proposta do curso consiste em assegurar o direito à educação e sua

qualidade socialmente referenciada, tendo, pois, na formação de gestores da educação básica pública, os princípios da gestão democrática, enquanto atributo de qualidade. Ao situar o Programa Nacional Escola de Gestores como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em sua introdução na *Home page*, tem-se como justificativa a “[...] necessidade de se construir processos de gestão compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública” (BRASIL, 2005), visando qualificar os gestores escolares da educação básica, a partir da oferta de cursos de formação a distância. Isso significa dizer que existe divergência na concepção de qualidade proposta pelo Programa e na que embasa a proposta do curso.

Em face da multiplicidade semântica que o termo traduz e da ambiguidade entre a proposição do programa e as ações dela decorrentes, o Curso de Especialização *lato sensu* tornou-se, para nós, um problema que precisava ser mais bem conhecido e compreendido. O embate nos levou a questionar: que aspectos teóricos e metodológicos do curso se constituem em parâmetros indicadores da qualidade como formação continuada em serviço, na modalidade a distância, para gestores escolares, da educação Básica pública do Rio Grande do Norte?

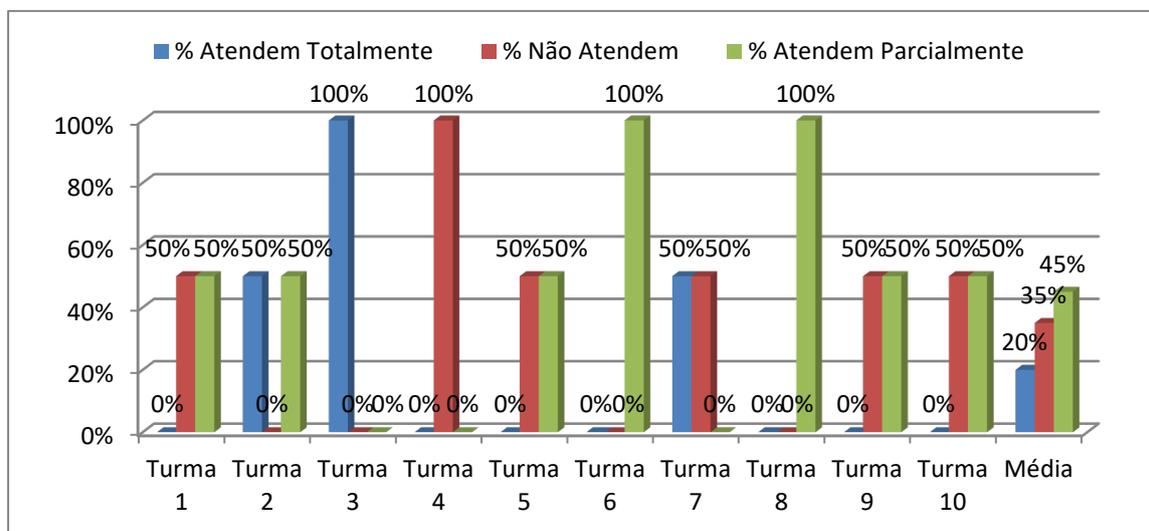
DESENVOLVIMENTO

Nesse recorte, consideramos parte das análises sobre o ponto de vista dos cursistas em relação à modalidade, metodologia do curso e à participação, com base em questionários aplicados e o material postado nas ferramentas do ambiente virtual (fóruns e atividades), articulados aos propósitos da pesquisa e ao referencial teórico e metodológico em que nos apoiamos (BARDIN, 2011). No que se refere à modalidade educação a distância, de um total de 40 cursistas, quatro (04) classificaram como **excelente**, como **ótima** seis (06) cursistas, **muito boa** (12) e **como boa**, dezessete (17), dois (02) não devolveram o questionário. A maioria classifica o curso como uma oportunidade, haja vista o fácil acesso e a flexibilização dos horários de estudos, praticidade e objetividade no processo de formação. O curso “[...] é uma oportunidade para graduados que não têm acesso à pós-graduação presencial por questões como: tempo ou disponibilidade [para frequentar cursos] nas universidades próximas” (GESTORES, TURMA 02, 2011). Desse depoimento depreendemos que estudar constitui mais um desafio enfrentado diante das adversidades impostas ao gestor, o que também é constatado na postagem do ambiente virtual. Fazer um curso desses e estando

gestor de uma escola o compromisso e a lealdade devem ser redobrados, pois o ativismo do cotidiano escolar consome as horas e se não ficarmos atentos e estabelecermos prioridades não atingiremos nenhum objetivo (MOODLE, 2011).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a modalidade se apresenta como oportunidade de crescimento profissional, torna as ações instrucionais instrumento de adaptação do sujeito a sua própria realidade, sem ensinar-lhe formação para além dos saberes no campo cognitivo e da troca de experiência suscitada pela prática social no que se refere a sentimentos e valores (SILVA JÚNIOR; KATO; SANTOS, 2010). Essa lógica é subjacente, também, aos depoimentos dos sujeitos ao justificarem que, embora o curso não oportunize compartilhar ideias, tirar dúvidas de forma presencial, com o diálogo entre os sujeitos da aprendizagem, “[...] proporciona ao estudante a aquisição do conhecimento por outros mecanismos que possibilitam a gestão de tempo, ou seja, é uma modalidade prática de especialização para quem está trabalhando no campo da gestão escolar” (GESTORES, TURMA 04, 2011).

Gráfico 6 - Sala Ambiente Fundamentos do Direito - Quanto ao atendimento da Proposta



de atividade.

Fonte: Base de dados. Elaborado pela autora (2015).

CONCLUSÃO

A formação continuada de gestores assume um papel fundamental, no sentido de proporcionar o conhecimento específico dessa área, entretanto as reflexões sobre as políticas

atuais de formação para docentes em serviço, decorrem de ações implementadas a partir dos anos de 1990. Apesar das repercussões de cunho político, dessas ações, trata-se de ações e programas de caráter emergencial em serviço, na modalidade a distância que podem comprometer a compreensão e o aprofundamento dos conteúdos veiculados nas salas ambientes. Ademais, o desenvolvimento das atividades não realizadas a contento, em virtude da pouca disponibilidade de tempo dos cursistas e da exiguidade de tempo de duração de cada sala ambiente. Segundo os cursistas, embora haja da flexibilidade nos horários de estudo, o tempo que cada sala se mantém aberta é insuficiente para que as dúvidas que as dúvidas sejam elucidadas, devido à impossibilidade de acompanhar a dinâmica imposta pelo próprio ambiente virtual.

A perspectiva de qualidade da educação associa-se, assim, a dimensões, fatores e indicadores extraescolares de ordem social, econômica, política e cultural, referentes a fatores intraescolares. Assim, correspondem às condições de atendimento à demanda e à permanência dos estudantes com sucesso na escolarização, embora contemplem as condições de qualidade na organização das práticas escolares, no trabalho docente profissionalizado, e na gestão escolar (democrática).

Os resultados apontam para um descompasso entre a proposta do curso em suas metas, princípios e objetivos e o seu alcance mediante as reais condições em que ocorre a formação dos gestores, decorrentes, da intensificação do trabalho e do exíguo tempo para realização das atividades, aprofundamento das leituras, participação em fóruns, entre outros, configurando perda de qualidade. Assim, o curso suscitou a produção de novos conhecimentos inerentes à gestão escolar, embora ainda existam lacunas que só podem ser preenchidas pela modalidade de ensino presencial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação inicial para professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio**. 2005. Disponível em: www.mec.gov.seb.br. Acesso em: 12 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **D.O.U.**, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 16 jun. 2011.

BRUNO, Lúcia. O poder e administração no capitalismo contemporâneo. *In*: DALILA, Andrade. **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 4. ed. Petrópolis, RJ, 1997.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOODLE. **Fórum eletrônico**. [Natal], 3 fev. 2011, 19:37.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola B. Grello; SANTOS, Silva Alves dos. Políticas públicas para formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *In*: SOUZA, Dilenio Dustan Lucas de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças Soares (Orgs.). **Educação a distância**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2010.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

- XL -

O PROFESSOR FRENTE AOS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

Giselle Faur de Castro Catarino

UNIGRANRIO/UERJ, RJ, Brasil, giselle.faur@unigranrio.edu.br

Jurema Rosa Lopes

UNIGRANRIO/GPEFIC, RJ, jlopes@unigranrio.edu.br

Eline das Flores Victer

UNIGRANRIO/GPEFIC, RJ, eline.victor@unigranrio.edu.br

Maria Luiza de Souza Andrade

UNIGRANRIO (RJ), professoramalu@ig.edu.br

No contexto escolar, hoje, múltiplas situações se apresentam como desafios para o professor. Estas podem ser de cunho emocional e/ou afetivos decorrentes de acontecimentos da convivência junto aos alunos e demais profissionais da escola. As situações, geralmente, sinalizam um estado mental de hesitação e incerteza, estes sentimentos habitam em nós como um turbilhão de caminhos que nos impedem de saber antecipadamente o que vai dar certo e de como podemos nos comportar diante de situações ambivalentes (BAUMAN, 2008). O estado de hesitação e incerteza é uma situação negativa? A hesitação e incerteza não nos abrem possibilidades de optarmos por outros encaminhamentos? No presente estudo intencionamos refletir sobre o que é ser professor tendo como fundamento o conceito de ambivalência. Etimologicamente, o termo ambivalência é constituído do latim ambi- “os dois” + valencia. Nesse sentido entendemos ambivalência como aquilo que possui dois aspectos muito diferentes ou valores opostos em relação a algo ou alguém. O campo empírico do estudo é o Colégio Estadual Lions Club, localizado na cidade de Teresópolis no Rio de Janeiro. O universo dos sujeitos do estudo é formado por dez professores do Ensino Fundamental e Médio. Os dados, coletados a partir de produção textual, tiveram como base a seguinte pergunta: O que é ser professor hoje em

nossa sociedade? Sabemos que formação do professor não se desvincula dos contextos históricos, social, político e econômico de uma sociedade. Podemos pensar que ser professor não é algo que qualquer um faz em qualquer lugar. Ser professor implica saber relacionar conteúdo e didática, trabalhar em escolas junto a outros profissionais, junto aos alunos, objetivando conseguir com que, esses últimos, aprendam. Ser professor hoje também implica em reconhecer e não ignorar os processos contínuos de mudança e de inovação associados ao contexto político e econômico em que a escola, muitas vezes, é vista como empresa e os alunos tratados como clientes. Trazemos para nossa reflexão fragmentos das narrativas de dois professores de Ensino Médio de uma escola pública estadual, sobre o que é ser professor hoje: Ser professor não é uma tarefa simples, há algum tempo diríamos que seria transmitir um determinado conhecimento. Mas hoje é preciso ultrapassar os muros da escola e ir além do saber do conteúdo, em alguns casos necessitamos, ser educador, psicólogo, amigo, pai e mais alguns atributos. [...] (Professor 1 – Biologia). A fala do Professor sobre *“há algum tempo diríamos que seria transmitir um determinado conhecimento”* nos remete a um tempo de rotinas e de significado rígido sobre o trabalho do professor, nos remete também a um tempo de segurança e conforto como se as situações não fossem ambíguas. Hoje, entretanto, o professor precisa “ser educador, psicólogo, amigo, pai e mais alguns atributos”, enfim são tantas outras demandas que, por não se caracterizarem linearmente como um problema a ser resolvido, criam ansiedade no dia a dia do professor, descaracterizando a função desse profissional, emitindo, para o próprio professor e demais membros da sociedade, sinais enigmáticos e obscuros. Conforme destaca Bauman (2008), consideramos a nebulosidade de uma situação “quando as ações rotineiras falham e não podemos nos apoiar no corrimão do hábito” (BAUMAN, 2008, p.79). O autor nos alerta que a ambivalência hoje pode ser, como antes, um fenômeno social, mas cada um enfrenta sozinho, como um problema pessoal. Um outro professor acrescenta: [...] Em conjunto temos uma sociedade largada perante ao governo, onde encontramos em nossas salas de aula “feridos” que reagem, seja de forma violenta, seja apático a aquele movimento. Com isso, o professor hoje encontra diversos desafios, pois além da troca de saberes, precisa compreender e ajudar este aluno a superar as adversidades do seu cotidiano, e que assim perceba que a educação é a ferramenta necessária para esta transformação, ou seja, hoje o professor compartilha conhecimento ao mesmo tempo que trava uma batalha social e política. (Professor 2 – Matemática). A ambivalência caracteriza-se pela dificuldade em dar sentido ao mundo talvez por isso, o professor ressalta que “em conjunto temos uma sociedade largada perante ao governo, onde encontramos em nossas salas de aula “feridos”. Em se tratando de escola pública, podemos inferir que os

alunos “apáticos” não visualizam um futuro promissor, permanecem indiferentes as mudanças. Tais “feridos”, conforme ainda destaca o professor, reagem de forma apática aos movimentos. Possivelmente, uma parcela desses alunos faz parte de um grupo que na perspectiva do mercado supõe a não incorporação de informações e conhecimentos. Bauman (2008, p.94) enfatiza que “o mercado mantém a ambivalência viva, que mantém o mercado vivo”. Este estado mental desolador nos traz desconforto na medida em que nos sentimos “incapazes” de superar os desafios e de dar um encaminhamento às alternativas das quais dispomos. Como alerta Bauman (2008, p.160) “muitos jogos parecem estar acontecendo ao mesmo tempo, e cada um muda suas regras enquanto está em andamento” Essa ambivalência presente nos tempos atuais nos mostra a necessidade de refletirmos sobre o papel que se espera da escola. Neste sentido, considerando o contexto atual, o desafio de ser professor hoje está diretamente ancorado no princípio da ambivalência e precariedade, que traz internamente o desequilíbrio, a insegurança, a ambiguidade, elementos que promovem, muitas vezes a instabilidade e o fracasso. Vale destacar que tais aspectos, no interior da escola, muitas vezes se transformam em motivação com possibilidades de transformar tais obstáculos em fontes de sucesso.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Trad. José Gradel, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BAZZANELLA, Sandro Luiz. O conceito de ambivalencia em Zygmunt Bauman. In: *Cadernos Zygmunt Bauman*. V.2, N°4, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nossa época; v. 14, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed. 2010.

- XLI -**PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RACIONALIDADE TÉCNICA, A RACIONALIDADE CRÍTICA E A RACIONALIDADE PRÁTICA****Helena Gutoch Garbosa²⁷****INTRODUÇÃO**

O presente trabalho surgiu dos questionamentos advindos do projeto de iniciação científica pertencente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UEPG), quando pesquisaram-se os paradigmas existentes no âmbito da formação de professores²⁸. Nesse sentido, indagou-se, quais seriam os paradigmas existentes, bem como, qual paradigma encontra-se vigente na atualidade.

Observando os atuais debates sobre a efetivação da gestão democrática nas escolas e a relação desta com o alcance de qualidade educativa, percebeu-se a relevância de investigar esta temática, dada a influência dos processos formativos na prática pedagógica dos profissionais da educação.

A relação direta da formação e, especialmente, da formação continuada, com os processos capazes de gerar mudança, faz com que esteja frequentemente contemplada nas políticas educacionais que nela se apoiam para sustentar processos de reforma. Por outro lado, pesquisas apontam a centralidade da formação contínua na geração de mudanças que partam das próprias instituições escolares, inovações que retratem o movimento analítico-reflexivo dos educadores sobre seu fazer pedagógico num processo crítico-emancipatório.

²⁷ Professora da rede municipal de educação de Ponta Grossa. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). E-mail: helena_gutoch@hotmail.com.

²⁸ Tal estudo é parte do trabalho de monografia intitulado, “*Instituto Ayrton Senna: repercussões do Programa Gestão Nota 10 sobre a formação de diretores*”, disponível no acervo da biblioteca digital da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Licenciatura em Pedagogia.

Nesse contexto, o presente estudo intencionou compreender quais são os princípios norteadores dos paradigmas existentes na formação de professores.

O estudo caracterizou os principais paradigmas existentes na formação de professores, a saber, a racionalidade técnica, a racionalidade crítica e a racionalidade prática. Considera-se que o paradigma da racionalidade prática está vigente na atualidade e determina a atuação dos profissionais da educação na escola, pois as ideologias neoliberais para a educação disseminam concepções de regulação por meio da cultura de responsabilização, do ranqueamento do ensino utilizando como instrumento os índices de avaliação. Também, constatou-se que o conceito de reflexão apenas como ato de pensar, visando à resolução de problemas do cotidiano escolar, sem intervenção do Estado, objetivando a manutenção dos interesses do sistema econômico vigente.

SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A temática de formação de professores tem ocupado nos últimos anos considerável espaço nas pesquisas que tratam da educação. A emergência de tais estudos se justifica, pois, acredita-se que as ideologias presentes nos processos formativos dos professores refletem e influenciam o cotidiano escolar, já que compreendem determinadas concepções de ensino, de homem, de sociedade e de mundo.

O conceito de formação no âmbito educativo refere-se a um processo de produção e apropriação do conhecimento que pode ocorrer de forma sistemática ou informal, isto é, de maneira institucionalizada por meio de cursos formativos, ou, em meio à troca de ideias com os outros indivíduos.

Entende-se que os processos formativos vivenciados pelos profissionais da educação influenciam não apenas no aspecto profissional, mas também no pessoal e no social, visto que a profissão docente é permeada por relações humanas intensas que envolvem não só conhecimentos teóricos, mas expressam a dimensão afetiva dos sujeitos, quer seja professores ou alunos. Nesse sentido, o objetivo da formação oportuniza a ampliação do conhecimento individual e/ou coletivo e pode ocorrer por meio da capacitação, aperfeiçoamento e/ou por troca de experiências.

A formação pode ser considerada um fenômeno no âmbito da formação de professores, pois consiste em um relacionamento mútuo e intenso entre quem está na posição de formador e quem está na posição de formando. A perspectiva da formação

enquanto fenômeno se justifica também por sua capacidade de gerar mudanças, ressignificações nos sujeitos.

Quando um profissional da educação vivencia processos formativos ou trocas de experiências podem ser esperadas inúmeras reações que contemplam desde a negação frente à formação proposta, ou, confronto, debate devido às diferentes percepções sobre um mesmo objeto de estudo, ou, concordância e aceitação do processo formativo.

Atualmente a formação de professores é vista como um objeto de estudo central que pode refletir em avanços concretos no campo da educação, pois, os processos formativos alcançam muitos profissionais simultaneamente, numa espécie de reação em cadeia. Esse processo pode desenvolver-se em dois grandes níveis: na formação inicial e na formação continuada dos profissionais da educação.

Para Garcia (1999), formação inicial é todo processo formativo educacional que intencionalmente proporciona o conhecimento inicial sobre determinada área, abrangendo vários campos, possibilitando ao aluno afunilar seus interesses sobre determinadas âmbitos do respectivo conhecimento.

A formação contínua é toda formação realizada pelo formado após sua formação inicial, com a finalidade de desenvolver-se pessoal e profissionalmente, tendo melhor desempenho em sua profissão. Esta formação contínua pode ser desenvolvida com assessoria de especialistas de diversas áreas ou mesmo com apoio mútuo e diálogo entre colegas de trabalho.

Quando se propõe momentos de formação, indica-se que o objetivo explícito maior deste processo é a mudança, seja para aperfeiçoamento de técnicas ou para reflexão da prática docente. Em relação à escola e aos professores, entende-se que este movimento é necessário e deve ser contínuo.

Reconhece, portanto, a relevância de projetos formativos para os professores que não se reduzam apenas ao sujeito enquanto indivíduo, mas também como sujeito coletivo, ou seja, pertencente à um grupo, pois oportuniza uma compreensão mais coerente acerca do contexto histórico, social, econômico e político em que a educação se encontra. Também, contribui para a ressignificação das concepções enraizadas nos sujeitos, bem como, da transformação de sua prática pedagógica enquanto profissional da educação.

PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao longo do processo histórico mundial (fazendo um recorte a partir do século XX), podemos perceber as transformações no que diz respeito as ideologias que regiam a forma com que se desenvolviam as relações sociais, culturais, políticas e, principalmente, econômicas. Estas transformações se refletiram em todos os setores sociais, dentre os quais, a educação.

Todas as decisões tomadas em nível estatal e/ou governamental podem influenciar, determinar ou até mesmo mudar o direcionamento do trabalho no campo educativo. Pode-se ver manifestado este tipo de movimento quando são eleitos partidos políticos com interesses diferentes e que desfazem ou renovam propostas e programas educacionais.

Assim, as mudanças globais modificam o olhar do Estado sobre o que seria a função da educação, e, conseqüentemente, da escola, do professor e do aluno frente a este novo cenário. Nesse sentido, os princípios neoliberais atingiram a escola transformando-a em uma espécie de “produtora de mão de obra qualificada” para indústria.

Neste movimento de mudanças ideológicas o professor vai perdendo gradativamente sua autonomia, sua identidade enquanto profissional, sua capacidade de optar por um dado projeto de formação humana. Isto é, os fins desejáveis de seu ensino são preestabelecidos e a prática pedagógica encontra-se engessada por mecanismos sutis de controle que determinam já no começo o resultado esperado no fim do processo.

A partir desta problemática buscou-se analisar quais são os principais aspectos que constituem os principais paradigmas de formação docente, a saber, a *racionalidade técnica*, a *racionalidade crítica* e a *racionalidade prática*.

A Racionalidade Técnica

Compreende-se em Libâneo (2003) que este paradigma de formação tem suas raízes no Iluminismo quando dá total centralidade à ciência, à razão e às teorias. A formação docente nessa perspectiva visa apenas à aplicabilidade de teorias científicas sobre a realidade, colocando o professor como aplicador, nesse sentido, a atividade deste profissional torna-se [...] “sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. (GÓMEZ, 1997, p. 96)

Quando se estabelece a superioridade da teoria em relação à prática, a realidade restringe-se a um mero laboratório para testes de aplicabilidade conceitual. Ao tratar-se da

realidade concreta da vida escolar, a escola torna-se escola-laboratório. Para a sua efetivação são necessários indivíduos que materializem as teorias, logo, nessa perspectiva, acredita-se que o professor é o profissional ideal para o cumprimento de tal tarefa.

A metáfora do professor como técnico mergulha as suas raízes na concepção tecnológica da actividade profissional (prática), que pretende ser eficaz e rigorosa, no quadro da racionalidade técnica. [...] Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular (SHÖN, 1993 apud GÓMEZ, 1997, p. 97).

De maneira geral, tais teorias científicas são desenvolvidas por sujeitos alheios à realidade escolar, como pesquisadores universitários que não são do campo da educação, ou, profissionais do terceiro setor que desconhecem a realidade escolar. (CONTRERAS, 2002).

O reflexo da racionalidade técnica na formação de professores, consiste na instrumentalização do processo formativo no qual se perde a capacidade de análise, de criatividade e de reflexão do professor. Este paradigma não exige do professor o pensar sobre a educação, já que se restringe à aplicação de teorias, pois parte do pressuposto que a teoria não falha, pois é científica.

Outra consequência advinda da ausência de reflexão é a perda de identidade docente, pois, perde-se a autonomia ao instrumentalizar o processo formativo, deixando o docente a margem do desenvolvimento de teorias provenientes de pesquisas acadêmicas. Perde-se também a percepção da complexidade da realidade por parte das pessoas que formulam tais teorias científicas, já que são pessoas distantes da realidade escolar.

O paradigma de formação da racionalidade técnica (GÓMEZ, 1997), distancia a concepção da execução. Desse modo, esta formação forma para competências, para o aperfeiçoamento ou capacitação de professores que se apropriarão das teorias utilizando-as (de maneira competente) na resolução de problemas, no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, este processo parte do simples para o complexo, num direcionamento linear de progressão formativa que, primeiramente, se preocupará com “o que ensinar”, ou seja, o domínio dos conteúdos (regras e desenvolvimento) e, posteriormente, “como ensinar”, como aplicar o que foi ensinado. (GÓMEZ, 1997).

Torna-se explícita a regulação/dominação do trabalho do professor introduzida por meio deste tipo de formação, que desconsidera inúmeros fatores presentes e inegáveis a respeito da vida escolar. Segundo Gómez (1997), não só a complexidade marca a realidade

escolar, mas também a incerteza, a instabilidade, a singularidade e o conflito de valores. Todos estes aspectos evidenciam a arbitrariedade deste paradigma, ao qual fornece uma formação empobrecida e desvinculada do compromisso real da educação, da escola e do professor.

A RACIONALIDADE CRÍTICA

Frente às limitações da racionalidade técnica, pesquisadores do campo da educação engajaram-se em estudos que questionavam, investigavam e desenvolviam pesquisas objetivando a proposição de novas concepções de formação, delineando, portanto, os contornos do que se entende por paradigma de formação na racionalidade crítica. Este paradigma de formação certamente é um desafio a ser conquistado no cenário educacional atual, já que a constituição e o desenvolvimento da formação de professores continuam arraigados ao tradicionalismo²⁹ educativo.

A racionalidade crítica aponta a necessidade de reconhecer o professor como um profissional da educação envolto em uma realidade social, complexa, incerta, permeada por contradições. Também, pretende que este indivíduo se reconheça como sujeito pertencente e participante desta realidade. Sobre isso, Sacristán (apud Contreras, 2002, p. 75) ressalta:

O docente não define a prática, mas [...], seu papel na mesma; é através de sua atuação como se difundem e concretizam uma infinidade de determinações provenientes dos contextos nos quais participa [...]. Sua conduta profissional pode ser uma única resposta adaptativa às condições e requerimentos impostos pelos contextos pré-estabelecidos, mas pode entender-se a partir do ponto de vista crítico como a fonte de interrogações e problemas que podem estimular seu pensamento e sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos.

É por meio de uma formação crítica, permeada de momentos que levem a reflexões, discussões, estudos que o professor perceberá as desigualdades e as injustiças sociais, tendo a possibilidade de compreender as contradições, podendo a partir disto, desenvolver individual e coletivamente práticas pedagógicas transformadoras.

²⁹ Usa-se tradicionalismo no sentido pedagógico historicamente utilizado para formar professores e, conseqüentemente alunos, numa relação de apropriação de conteúdos, memorização e repetição, reiterando assim, a superioridade da teoria sobre a prática.

A formação docente reflexiva permite ao professor entender quais são as suas reais condições, suas limitações e possibilidades. Neste aspecto, pretende-se discutir brevemente sobre a essencialidade da reflexão (pessoal e coletiva) como eixo norteador do paradigma da racionalidade crítica. É possível que movimentos reflexivos se realizem na medida em que estes sujeitos tenham acesso a diversos conhecimentos e discussões que voltam seu olhar às suas atitudes, metodologias, estratégias pedagógicas, em conexão com condições de trabalho e formação.

Isto não significa que o intuito da formação de professores seja desfazer, desvalorizar e/ou desconsiderar tudo o que este profissional educativo desenvolveu e construiu ao longo de sua vida e carreira. Refere-se sim, a questão de proporcionar confrontos com o que “já se é” em relação ao que se pode “vir a ser”.

Todo este processo desejado e proposto pela racionalidade crítica é viabilizado por meio do uso da razão, experiência de vida, saberes docentes, crenças, opiniões, hábitos, cultura, objetiva o movimento reflexivo do professor em relação às suas experiências seja questionando-as, ressignificando-as, desconstruindo e reconstruindo-as novamente, ou até mesmo refutando-as. Desta forma, ao realizar este movimento de “idas e vindas”, do permanente processo de confrontar-questionar-reconstruir, entende-se que este pode ser um caminho possível para que os professores de fato desenvolvam-se e constituam-se como profissionais da educação, como intelectuais críticos³⁰.

Juntamente ao eixo da reflexão, a coletividade é fator central na racionalidade crítica. Nesse paradigma, visa-se fomentar a reflexão coletiva (partilhada), por meio da troca de experiências, de opiniões, em outras palavras, [...] “faz-se inevitável assumir a exigência de um processo de construção compartilhada, a adoção de acordos, o intercâmbio de pareceres e interesses e a busca de representações e valores comuns que permitam praticar procedimentos consensuais”. (GÓMEZ, 1999, p. 39).

Conforme Imbernón (2009), percebe-se que os processos de formação que fomentam reflexões partilhadas, consideram a subjetividade do sujeito, suas crenças, suas experiências e todos esses fatores consolidam a identidade do professor enquanto profissional da educação. Essa identidade refere-se ao sentido de autenticidade, de personalidade exclusiva (individual e/ou grupal), da capacidade de olhar para si enquanto

³⁰ Adjetivo dado por Libâneo (2002), para mais detalhes ver o “*Professor reflexivo no Brasil: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?*”.

indivíduo e enquanto grupo, elucidando quais são os princípios que influenciam as atitudes e a prática pedagógica dentro da escola.

A formação docente sob a ótica da racionalidade crítica refuta a ideia de que a identidade só se constitui sob aspectos estritamente singulares, isto é, que ao ter uma identidade, o professor deixa de ser influenciado pela cultura que o rodeia. Compreende-se que este processo ocorre ao contrário, já que no âmbito da escola é possível enxergar não uma, mas diversas identidades.

Isso significa que ao observar-se a escola como uma instituição situada em determinado contexto socioeconômico, com seu quadro de profissionais, com a comunidade a que atende, identifica-se a singularidade, a identidade de tal instituição. Portanto, identidade também tem a ver com a cultura, seja grupal ou individual.

Imbernón (2009) afirma o equívoco de se pensar em identidade docente evidenciando apenas o “eu” do profissional, pois é preciso considerar a construção de uma identidade a partir de todos, a fim de obter avanços na qualidade da educação.

Ao se instituir o princípio do coletivo é possível pensar em novos valores, novas formas de trabalho, novas visões de mundo, produzir novos conhecimentos, partilhar experiências bem-sucedidas, etc., olhando para si enquanto grupo e pensando sobre o que é possível contribuir na transformação da realidade escolar.

Todos estes aspectos que compõem a identidade do professor geram perante ele o seu reflexo, podendo fomentar desejos de mudança sobre o que está vendo ou o sentimento de realização por sua profissionalidade. Porém, não é possível desenvolver a profissionalidade do professor sem dar-lhe autonomia como eixo indispensável para o desenvolvimento profissional docente³¹.

A RACIONALIDADE PRÁTICA

A modernização trouxe em si uma infinidade de produtos, facilidades tecnológicas e disponibilidade de acesso a informações e conhecimentos. Essa gama de conhecimentos gerou na sociedade um olhar mais atento e em certa medida, mais crítico, mais consciente de seus direitos enquanto cidadãos em relação ao que desejavam do Estado e dos governos³².

³¹ Para mais detalhes, ver Pérez Gómez (2000) “Compreender e transformar o ensino”.

³² Refere-se aos direitos trabalhistas, expansão de vagas em instituições de ensino, planos de carreira, promoções, acessão, etc. e de caráter humano no que diz respeito ao direito a educação, saúde, saneamento básico, moradia, segurança, dentre outros.

Percebe-se neste movimento a manifestação de princípios políticos democratizantes, ou seja, as pessoas passam a reivindicar direitos, assim como requerem espaço, autonomia, reconhecimento, participação política, serem ouvidos, tomar decisões, desenvolver sua criatividade, etc.

Em Contreras (2002), compreende-se que com o processo de industrialização, modernização e globalização, era inevitável que o Estado se flexibilizasse, pois, perante o novo cenário não mais haveria espaço para autoritarismo, controle extremo e monopólio estatal, entendendo que esta nova sociedade se revoltaria, protestaria e não toleraria opressões explícitas.

Os governantes políticos lançando mão destas reivindicações, utilizam-se das solicitações requeridas pela sociedade, dando uma espécie de retorno perante suas exigências. Porém, utilizando discursos sobre autonomia, democracia, participação, reflexão, qualidade educativa, oportunidade, tomada de decisões, liberdade, profissionalismo, mérito, dentre outros, o poder político desviou semanticamente³³ o significado destas palavras em prol de seus interesses neoliberais.

O Estado neoliberal, utilizando-se deste desejo por um reconhecimento da categoria docente, disseminou um novo discurso: o profissionalismo³⁴. Contreras (2002) afirma que as disseminações desta concepção aconteceram simultaneamente ao processo de desqualificação da própria categoria docente. Ou seja, ao tomar cada vez mais para si a responsabilidade pela qualidade da educação, o professor isenta o Estado do compromisso com a educação.

Este fenômeno se manifesta no ensino, quando se amplia a gama de conhecimentos necessários, numa constante especialização dos conhecimentos (afunilando e especializando conhecimentos científicos por meio de cursos de pós-graduação, capacitação, atualização, á exemplo) por parte do professor. Neste sentido torna-se evidente a intenção estatal em neutralizar seu próprio controle. Ao isentar-se de suas responsabilidades, acaba devolvendo sutilmente a categoria docente, a responsabilidade majoritária que cabe ao Estado sobre a educação.

³³ Entende-se desvio semântico, como o uso de palavras que caracterizam concepções democráticas emancipatórias, mas que na realidade são usadas apenas como uma espécie de “slogan” para as reais intenções perversas do sistema econômico capitalista neoliberal, ao qual, engana a sociedade com ilusão de que está se vivendo num tipo de igualdade social participativa, porém, a realidade é que continuam a manipular os indivíduos.

³⁴ Profissionalismo aqui, como conjunto de habilidades específicas de determinado campo, bem como, responsabilidade e compromisso com o “público” a ser atendido (CONTRERAS, 2002, p. 40).

A formação docente neste paradigma é planejada e desenvolvida para instituir e controlar características específicas nas quais estes deveriam se encaixar aos interesses do Estado. Assim, tanto professores como alunos, tornam-se subordinados ao que outros grupos envolvidos no campo educativo decidem sobre os fins educativos.

O professor deste modelo é levado a refletir (assim como no paradigma da racionalidade técnica), sobre a sua realidade, porém, vendo-a como pronta e acabada, sem possibilidades de transformações profundas.

[...] Este processo, típico da chamada sociedade pós-industrial, identifica-se com uma sociedade em que o consumo é cada vez mais especializado, requerendo um sistema de produção flexível [...] requer que as empresas inovem muito mais rapidamente. Para isso, requer-se mais conhecimento intelectual e menos trabalho material, levando à intelectualização do processo produtivo, ou seja, mais reflexividade (auto-reflexividade, automonitoramento dos trabalhadores) (LIBÂNEO, 2002, p. 64).

A reflexão aqui é entendida como o pensamento analítico usado para a resolução de problemas, o que impacta na noção de autonomia configurada como responsabilização por parte do professor e da escola, dos resultados da aprendizagem, cujos objetivos e finalidades são antecipadamente definidos pelo Estado. Assim, mesmo que se dissemine a necessidade deste profissional refletir sobre os objetivos de seu trabalho, os fins dessa reflexividade são contrários a essência de seu valor. Nota-se a individualização do sujeito neste processo reflexivo.

Em termos de controle político, a racionalidade prática, portanto, é muito mais refinada em relação à racionalidade técnica, porém, com seus fins desviados. Essa reflexividade neoliberal pretende que o professor ache soluções práticas dentro da realidade existente, sem alterá-la profundamente. O objetivo da reflexão individual não é promover emancipação docente nem discente, apenas produzir soluções imediatas as situações-problema diárias. Subjuga-se momentos partilhados de reflexividade em encontros docentes, este empobrecimento da função da educação, da escola e do professor é percebido/refletido atualmente por meio da formação contínua docente, ao se ofertar uma formação instrumental.

Torna-se claro a presença do paradigma da racionalidade prática ao serem perceptíveis, por exemplo, **a)** quando no currículo é concebido um processo de produção que decompõe detalhadamente como será realizado o trabalho docente, materializando-se ao serem delimitados os objetivos; **b)** quando os processos educativos são regulados por

meio de diagnósticos avaliativos (internos e externos); **c)** quando os professores são instruídos na formação continuada à aplicabilidade de técnicas para que os alunos aprendam; **d)** quando são utilizados conhecimentos da área de Psicologia para determinar comportamentos aos alunos; **e)** quando é feita imposição de materiais didáticos e paradidáticos direcionando os conteúdos e formas de trabalho docente, etc. (CONTRERAS, 2002).

Sob a pressão de corresponder a tantos índices o professor distancia-se do sentido de sua função social profissional, suas capacidades, habilidades, sua identidade, como também, a visão ampla do ambiente complexo em que está inserido e/ou o “por que” injustiças e desigualdades sociais se manifestam no seio escolar.

Portanto, os professores acabam por defender as ideologias do Estado, sustentando seus pressupostos. O objetivo estatal consiste em que, uma vez inculcada a ideia de que responsabilidade e compromisso perante os mais diversos contextos escolares seriam sinônimo de profissionalismo, a categoria docente não reivindique seus reais direitos, não resistindo, portanto, às desigualdades e injustiças presentes na realidade escolar.

Ao discutir-se sobre tais aspectos, torna-se evidente o perfil de professor que se pretende formar: um proletário educativo, um subprofissional³⁵. Ao racionalizar o trabalho do professor, vários fenômenos progressivamente passam a ocorrer, como a [...] “separação entre concepção e execução, a desqualificação e a perda de controle” sobre o próprio trabalho (CONTRERAS, 2002, p. 35). Estas consequências da racionalização do trabalho discutidas pelo autor são denominadas, de proletarização.

O termo proletarização remete-se à classe operária que é submetida às mesmas organizações sistematizadas e as delimitações dos processos de trabalho legitimados pelo Estado. Entretanto, mais do que uma proletarização técnica na qual se reduz e fragmenta as ações dos indivíduos, há ainda neste contexto, de forma mais perversa, a proletarização da consciência ideológica que coopta as concepções particulares dos professores sobre a prática docente, extinguindo sua opinião e substituindo-a pela ideologia do Estado.

Sobre isso, Contreras (2002, p. 43) acrescenta que o processo de racionalização do trabalho docente, “[...] não só situa os profissionais exatamente no papel de vítimas, mas também no de sustentadores em parte do processo de racionalização e das ideologias da organização para as quais trabalham”.

³⁵ Para Contreras (2002), ao tirar-se a autonomia (dentre outros fatores) do professor por meio da racionalização do trabalho o professor torna-se um subprofissional da educação.

Neste panorama de proletarização docente, o poder burocrático estatal intensifica-se no campo educativo, sob a forma de parâmetros e/ou normativas educacionais que, simultaneamente, emergem como mudanças de cima para baixo (hierarquizadas e sem a participação dos atores escolares) em todos os níveis, até alcançar a realidade do professor e do aluno.

O principal aspecto do processo de proletarização diz respeito à intensificação do trabalho docente. Disto advém a necessidade dos professores correrem contra o tempo para executar todas as tarefas previamente estabelecidas por outros personagens³⁶ (especialistas, diretores, dentre outros).

Sobre o discurso da liberdade para tomada de decisões, a escola e seus atores vivem a postos de apagar os incêndios, resolver problemas diariamente, sem poderem de fato investir em tempos de reflexão partilhada e principalmente, para cada um exercer a função que verdadeiramente cabe a si (ensino-aprendizagem, gestão de professores, relacionamento entre escola-comunidade, etc.).

O paradigma da racionalidade prática ao mesmo tempo em que visa um perfil específico de professores intenciona também, formar um modelo de aluno da pós-modernidade, o padrão esperado do trabalhador neoliberal. Libâneo (2002) discute o papel da educação no cenário da sociedade contemporânea, como fonte da produção de formação, tecnologia e desenvolvimento econômico. Ou seja, a globalização vê na educação o instrumento ideal para a manutenção do sistema capitalista neoliberal. Portanto, vê-se determinadas características a serem formadas neste aluno-trabalhador, tornando explícita a necessidade do ensino de conteúdos gerais para estudos mais específicos, úteis à produção de conhecimento tecnológico.

Porém, além das características de um perfil científico, técnico e eficiente, a racionalidade prática requer que a formação continuada de professores forme comportamentos específicos em seus alunos-trabalhadores. Ao passo que se forme sujeitos pré-moldados, ocorre na sociedade o fenômeno da exclusão, por meio da seletividade dos indivíduos, gerando um novo processo de marginalização de uma maioria que não possui condições que os permitam competir no mesmo nível de outros sujeitos. Neste novo processo produtivo-tecnológico então, não haverá espaço para:

³⁶ Neste aspecto autores como Contreras (2002), Pérez Gómez (1997) e Libâneo (2003) discutem a grande influência do campo da Psicologia como agente influenciador dos projetos de formação continuada de professores.

[...] para o trabalhador desqualificado, com dificuldades de aprendizagem permanentes, incapaz de assimilar novas tecnologias, tarefas e procedimentos de trabalho, sem autonomia e sem iniciativa, que é especializado em um ofício de não sabe trabalhar em equipe— enfim, para o trabalhador que, embora saiba realizar determinada tarefa, não é capaz de verbalizar o que fazer (LIBÂNEO, 2002, p. 110).

O paradigma da racionalidade prática vê no professor o sujeito que após ser cooptado ideologicamente, será capaz de formar trabalhador do futuro, o “cidadão” multitarefas, criativo, com habilidades de relacionamento interpessoal, maleável a processos de contínuo aperfeiçoamento, treinamento, que não veja a perversidade do sistema neoliberal como exploração e sim, como oportunidade de ascensão profissional. Segundo Libâneo, há uma crescente demanda pela qualificação do trabalhador, bem como pela elevação da escolaridade, com vistas a delinear um novo modelo de educação que seja “[...] mais flexível, mais polivalente e promotora de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais”, para tanto, faz-se necessário também, conforme o autor, o domínio de linguagem oral e escrita e de conhecimentos científicos básicos, além do domínio das “linguagens da informática” (LIBÂNEO, 2002, p. 111).

Expressam-se neste movimento o desvio semântico no que concerne à função educativa anteriormente mencionada, defraudando-se não apenas o objetivo maior da formação docente como também, da própria escola como instituição³⁷. Pretende-se que a escola eleve a qualidade do ensino, padronizando-o objetivando a garantia de condições para [...] “a promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandadas e exigidas pelo mercado, [...] trata-se de um critério mercadológico de ensino expresso no conceito de qualidade total” (LIBÂNEO, 2002, p. 112).

Em outras palavras, um processo contínuo de formação docente que pretenderá neutralizar injustiças e desenvolver nos professores um processo de naturalização, conformação e aceitação perante as desigualdades sociais.

³⁷ A respeito do conceito de ensino sob a ótica da qualidade total, Libâneo (2002), trata-a como uma formação reduzida a um mercado educacional, a pedagogia da eficiência, da eficácia, da produtividade, da competitividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo intencionou compreender quais são os princípios norteadores dos paradigmas existentes na formação de professores objetivando identificar qual o paradigma de formação docente vigente na atualidade. Considera-se que o paradigma da racionalidade prática tem orientado as políticas educacionais voltadas a formação de professores com o intuito de padronizar concepções de homem, de educação, de sociedade, de cultura, dentre outros. A padronização dessas ideologias acaba por estabelecer os fins da educação, pois atendem ao perfil de cidadão esperado pelo sistema econômico neoliberal, logo, antes mesmo dos professores desempenharem a sua função enquanto docentes, os objetivos de ensino já estão previamente estabelecidos e organizados para manter o sistema econômico atual.

A formação de professores na perspectiva da racionalidade prática fomenta sentimentos de responsabilização nos profissionais da educação e os legitima por meios dos mecanismos de controle como os índices de desempenho e de qualidade da educação, como também a regulação parametrizada pelos instrumentos de avaliação em larga escala. Outro reflexo da racionalidade prática é disseminar a concepção de reflexão como ato de pensar voltado apenas para a resolução de problemas específicos sem considerar o contexto histórico, social e político dos sujeitos.

Atualmente percebe-se os esforços intensos das políticas educacionais para uma homogeneização da formação e da mentalidade do professor por meio dos projetos político-educacionais reformistas, que tendenciam o direcionamento instrumental e localizado das propostas de formação continuada de professores. Também, observa-se a reorganização disciplinar dos conteúdos voltados a determinados conhecimentos expressos nas avaliações que regulam e limitam o trabalho pedagógico.

Assim, entende-se que o paradigma da racionalidade prática que atualmente orienta, estabelece e influencia a prática pedagógica dos profissionais da educação não promove uma formação crítica, analítica, propositiva, emancipatória e democrática, pois desconsidera os professores como produtores de conhecimentos e também como sujeitos que podem contribuir para a construção de uma escola menos desigual, mais acolhedora, orientada por uma concepção de qualidade que visa a formação integral dos cidadãos e que luta em nome daquilo que eles consideram ser decente, humano e justo.

REFERÊNCIAS

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 15-38.

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

GÓMEZ, A. P. 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.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, pp. 53-67.

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

ZEICHNER, K. O professor como prático reflexivo. In: **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993, p. 17-28.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2015.

- XLII -**FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO DF:
DESAFIOS EM TORNO DO CUMPRIMENTO DA LEI
DISTRITAL 4.751 DE 2012****Henrique Rodrigues Torres**EAPE/SEDF e Grupo de Estudos e Pesquisa PRODOCÊNCIA - FE/UnB
henriquetorres.sedf@gmail.com**Francisco José da Silva**EAPE/SEDF e Grupo de Estudos e Pesquisa ENFIN
manoonam2br@yahoo.com.br**INTRODUÇÃO**

O curso “Gestão Escolar Democrática: garantia das aprendizagens” foi elaborado e desenvolvido na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), vinculada a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), para atender o que estabelece a Lei Distrital 4.751/2012 (Lei de Gestão Democrática). De acordo com o inciso IV do artigo 38º da referida Lei, o curso de formação é uma etapa do processo eleitoral (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Para além da obrigatoriedade, essa formação continuada teve grande potencial de fortalecimento da gestão escolar democrática. Foi, portanto, espaço-tempo fundamental para melhorar a compreensão da gestão no “território” escolar e da própria democracia, não só do ponto de vista das suas categorias teóricas, mas também a partir da própria realidade de cada uma das unidades de ensino, fundamentando-se, assim, na práxis.

Nesse sentido, os objetivos desse relato de experiência são: mostrar o desenho do curso para gestores ofertado pela SEDF nos anos de 2017 e 2018; indicar algumas limitações para o cumprimento da Lei 4.751 no que se refere à formação dos gestores eleitos no pleito de 2016 e 2017.

Desde que a Lei 4.751 foi aprovada, alguns cursos para seu cumprimento foram

realizados. Diferente dos anos anteriores, as edições de 2017 e 2018 adotaram a seguinte organização pedagógica: as turmas foram formadas por gestores de uma mesma etapa e modalidade; diretor e vice na mesma turma; significativo espaço-tempo para discussão da realidade da escola por intermédio do plano de ação do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, sempre de forma articulada com a instrumentalização teórica do curso; encontros intitulados de “atendimentos” com duas, três ou quatro escolas, e não apenas os encontros presenciais com todos os gestores de uma turma ao mesmo tempo.

Em 2017, apenas gestores que atendiam predominantemente estudantes da etapa ensino médio (EM) foram contemplados. Já em 2018, somente os gestores que atendiam predominantemente os anos finais do ensino fundamental (EF), apesar de que cada escola pode atender mais de uma etapa da educação básica.

O curso, que teve carga horária de 180 horas, foi desenvolvido por intermédio de: a) encontros presenciais, horas diretas; b) ambiente virtual de aprendizagem (AVA), horas on-line; c) atividades práticas realizadas na escola, horas indiretas. Vale destacar que as horas on-line foram diminuídas significativamente de 2017 para 2018, ao mesmo tempo em que as horas indiretas foram aumentadas.

Essa formação continuada foi desenvolvida em 5 módulos: I - política públicas para a educação básica e gestão democrática; II - dimensão política-pedagógica da gestão democrática: a organização do trabalho escolar e o projeto político-pedagógico; III - planejamento curricular; IV - avaliação educacional; V - a dimensão administrativa, financeira e de pessoas da gestão escolar democrática). Via de regra, cada módulo coincidiu com o título do texto básico de cada um, à exceção do último, intitulado “Modelo de Financiamento da Educação Básica Pública do Distrito Federal”.

No ano de 2017, houve 5 atividades e em 2018 foram 11, todas desenvolvidas de forma conjunta pelos dois gestores (diretor e vice), à exceção da primeira (diagnóstico perfil do cursista) e da última (avaliação do curso), e algumas com a participação de 3 colegiados da escola (docentes; estudantes; e conselho escolar). Esclarece-se que a avaliação do curso foi considerada uma atividade obrigatória em função de sua contribuição para as aprendizagens no curso.

O MOVIMENTO DA FORMAÇÃO

O curso, reconhecendo que a formação docente tem sido fortemente influenciada por elementos reprodutivistas que contribuem para a padronização, hierarquização e

fragmentação de discursos e práticas (ZABALZA, 2004), buscou outros caminhos por meio do desenvolvimento de espaços, tempos e oportunidades de estudo, de discussão, planejamento coletivo e, claro, de ações fundamentadas e repletas de sentido, ou seja, buscou-se um fazer da práxis e do coletivo. Para isto, o curso foi desenvolvido na perspectiva da racionalidade emancipatória, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, tal como consta no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

A função social da escola como local de acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da sua história (DISTRITO FEDERAL, 2014b) também foi central no curso, o que contribuiu para que os cursistas reconstruíssem seus saberes e ressignificassem o objetivo da escola e suas práticas sociais como gestores.

Para tanto, as horas diretas e as horas indiretas foram consideradas mais importantes na organização pedagógica do que as horas no AVA. As horas diretas consistiram em: a) encontros para estudo e discussões dos módulos; b) palestras de aprofundamento das temáticas dos módulos com convidados de relevante saber acadêmico sobre os temas; c) palestras com representantes das áreas centrais da SEDF para discussão de questões ligadas a gestão administrativa, financeira e de pessoas; e d) atendimentos.

Os atendimentos foram uma inovação nesse curso e consistiram em momentos que os cursistas, em grupos pequenos, estiveram presencialmente com o formador para relacionar as categorias teóricas dos módulos com a realidade da escola, captada por meio de: dados quantitativos do Censo DF e EducaCenso e da escola (rendimento e fluxo; distorção idade ano; e desempenho dos estudantes nos últimos três anos e no primeiro bimestre do ano em andamento); dados socioeconômicos da comunidade escolar escolhidos e gerados pela própria escolas; e percepções dos próprios gestores. Isso se juntou a capacidade do gestor de “ler” seu dia-a-dia e proporcionou um “olhar” diferenciado sobre a realidade. Pois, é preciso “iluminar”, organizar e sistematizar os dados e as informações que muitos já dispõem, mas que pouco se usa, para que essa leitura busque aprofundar rumo à essência dos acontecimentos (Tonet, 2016).

A proposta foi de que dos 16 encontros presenciais, 4 deles foram disponibilizados para os atendimentos, mas, na prática, isso resultou em mais atendimentos, pois os gestores começaram a perceber a importância de discutir a especificidade das suas realidades com o formador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que foram alcançados os objetivos de aprendizagem propostos, o que pode ser comprovado pela avaliação do curso em 2018 que contou com a participação de 102 cursistas de um total de 141, seguem alguns resultados: a) 85% indicaram que os conteúdos e as atividades do curso foram relevantes para a mudança das práticas sociais como gestor/a; b) 96% responderam que a metodologia dos encontros presenciais favoreceu as suas aprendizagens; c) 92% afirmaram que utilizaram as aprendizagens desenvolvidas no curso para modificar suas práticas sociais como gestor.

Mas, é necessário registrar que os formadores foram responsáveis por solucionar problemas administrativos e logísticos do curso, além da organização no AVA, elaboração de material didático-pedagógico e das atribuições pedagógicas típicas dos formadores da EAPE.

Diante disto, sugerimos que a próxima formação continuada para gestores escolares tenha: apoio político da direção da EAPE e da gestão central da SEDF; grupo de formadores com experiência nas vivências de gestão e com profundo conhecimento teórico; quantitativo de formadores suficiente para o atendimento de todos os gestores escolares da rede pública no primeiro ano de mandato; um coordenador ou articulado; um programa de formação continuada para os formadores também ao longo do desenvolvimento do curso; entre outros.

REFERÊNCIAS

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica**: pressupostos teóricos do currículo. Brasília: 2014a. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação pedagógica**. Projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas. Brasília: 2014b. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/orientacoes-pedagogicas-2/>. Acesso em 20 dez. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Lei no 4.751 de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre a Gestão Democrática nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília, 2012.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016. 220p.

ZABALZA, Miguel A. O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- XLIII -**CURSO ESPECIAL DE METODOLOGIA DIDÁTICA A
DISTÂNCIA: AMBIENTE DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO
DE DOCENTES DO ENSINO DA MARINHA****Hercules Guimarães Honorato**

Escola Superior de Guerra - hghhhma@gmail.com

INTRODUÇÃO

"A natureza está em contínuo progresso; nunca pára, nunca abandona as coisas velhas para fazer coisas novas, mas apenas continua, aumenta e aperfeiçoa as coisas que antes começara" (COMENIUS, 2001, p.85).

Um dos desafios das Instituições de Ensino Superior militares na formação de seus profissionais consiste em manter um corpo docente capaz de vencer as provocações oriundas do amálgama da moderna pedagogia, além de reconhecer a pluralidade de conhecimentos necessários à formação de um oficial para as Forças Armadas, para os dias atuais e para um futuro cada vez mais envolto e subordinado ao crescente aspecto tecnológico da guerra e, por que não dizer, da segurança pública.

Este autor, como responsável em 2017 pela avaliação institucional interna da Escola Naval (EN), pode constatar que onze instrutores militares, contratados por "Tarefa por Tempo Certo" (ITC) para serem professores, não preenchiam um dos requisitos para a prática docente previsto na norma da Marinha (BRASIL, 2011), ou seja, possuir formação em didática. Ato contínuo, em contato com o setor responsável na Diretoria de Ensino da Marinha (DEnsM) foi possível o aperfeiçoamento desses onze docentes no Curso Especial de Metodologia Didática a Distância (C-ESP-DIDÁTICA-EAD), em turma extraordinária daquele ano.

Segundo essa temática, dois objetivos foram propostos para este estudo. O primeiro foi o de apresentar ao meio acadêmico este curso de didática a distância, coordenado pela DEEnsM, para a formação em serviço dos seus professores e instrutores do Sistema de Ensino Naval (SEN). O segundo foi verificar as alterações na arte de ensinar desses docentes cursantes, segundo a sua própria visão e com os conhecimentos adquiridos.

A abordagem desta investigação é de cunho qualitativo, com pesquisa documental e bibliográfica como técnicas exploratórias iniciais, em que se buscou estabelecer relações sobre a formação profissional do instrutor TTC e a sua preparação para o ensino superior militar, tendo como foco a didática e a formação em serviço, por intermédio da EaD. Para se verificar em que grau os sujeitos da pesquisa, os onze docentes, consideraram importante a realização compulsória do referido curso, adotamos como metodologia de coleta de dados um questionário, com quatro perguntas, sendo uma fechada e três abertas, que foi enviado aos respectivos *e-mails*.

Ao final, a seguinte questão de pesquisa norteou este estudo, a saber: Quais as contribuições que o Curso Especial de Metodologia Didática a Distância proporcionou aos instrutores contratados na Escola Naval em sua prática docente?

O CURSO ESPECIAL DE METODOLOGIA DIDÁTICA A DISTÂNCIA

O Curso Especial de Metodologia Didática a Distância, iniciado em 2009, tem por objetivo o de preparar Oficiais, Praças (nível técnico) e Servidores Civis quanto ao domínio das técnicas pedagógicas, a fim de capacitá-los a planejar, conduzir e avaliar as atividades de ensino, de acordo com as concepções adotadas pela Marinha do Brasil (MB) para o SEN. A adoção dessa modalidade de ensino possibilita a capacitação de um número maior de professores/instrutores na sua organização militar de ensino e de origem, evitando o deslocamento, gastos desnecessários e permitindo a continuação dos trabalhos desenvolvidos pelos mesmos.

O curso fundamenta-se nas teorias contemporâneas da aprendizagem, principalmente na concepção interacionista, esta que explica o conhecimento numa perspectiva sistêmica, considerando a interação como principal fator provocador de mudanças recíprocas entre o indivíduo e o meio. O C-ESP-DIDÁTICA-EAD foi oferecido em duas etapas: a primeira a distância, desenvolvida utilizando-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e constou de disciplinas que enfocaram o domínio das práticas pedagógicas, utilizando-se as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com um total de 55 dias; e a segunda etapa, presencial, constou de uma disciplina de prática de

ensino, onde o discente apresentou uma aula com duração máxima de 20 minutos e que foi avaliada.

ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

Obtivemos o retorno dos onze questionários enviados, ou seja, 100% dos docentes alunos. A identidade dos respondentes foi preservada e as respostas, quando mencionadas, foram discriminadas pelo código alfanumérico de "Docente_1" até o "Docente_11", escolhidos aleatoriamente, conforme os questionários respondidos retornavam para a caixa postal de coleta deste autor.

A primeira questão, de caráter fechado e em forma afirmativa, procurou estabelecer, segundo a ótica do respondente, possíveis alterações em suas práticas em sala de aula. Foram ofertadas três respostas com a possibilidade de escolha de apenas uma. Os onze docentes escolheram a terceira afirmativa, que era: "Não basta somente o educador ter domínio da disciplina a ser lecionada, mas que também necessita ter didática para trabalhar seus conhecimentos de forma clara e sucinta para o bom aprendizado do aluno."

A segunda questão teve uma primeira parte fechada e depois aberta, com a solicitação ao respondente para que comentasse. Procurou-se avaliar o C-ESP-DIDÁTICA-EAD pelo olhar do aluno, se o mesmo correspondeu ao esperado. Sete docentes afirmaram que *sim* e quatro que atendeu apenas *parcialmente*, nenhuma resposta negativa sobre a validade do curso foi apresentada.

A terceira questão aberta era direta ao aluno egresso e reforçava também o escopo deste estudo: qual(is) a(s) contribuição(ões) do curso realizado para a sua formação como docente? Havia também a possibilidade de o respondente não encontrar nenhuma contribuição. Foram expostas diversas contribuições, mas devido ao número restrito de páginas deste resumo ampliado, citamos apenas o Docente_6 que realçou que "*o curso contribuiu para uma mudança na minha relação com os alunos*".

A quarta e última questão foi bem ampla, os docentes-alunos poderiam escrever as suas observações, críticas, comentários e até sugestões. Como todos os respondentes preencheram as suas respostas, este autor resolveu fazer uma costura textual em que foram reunidos os principais comentários, independentes se contribuições positivas ou questões negativas, observados durante o desenvolvimento do curso.

"Apesar de ser um curso a distância, ele requereu grande dedicação em termos de horas de estudo e preparação das atividades. O curso é fundamental para o docente, especialmente, o instrutor, pois fornece uma nova visão do processo, com o emprego de conhecimento científico da Didática, o uso de ferramentas e técnicas

comprovadamente de sucesso. O curso apresentou técnicas bastante claras, técnicas que, na maioria dos casos, eu até já usava, contudo, fui capaz de mapeá-las melhor. Acredito que poderia ser incluído um Módulo no Curso contendo o estudo sobre o papel do aluno no processo ensino-aprendizagem. Outro problema observado referiu-se a dificuldade de adaptação a um curso a distância, inédito em minha carreira."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas obtidas e analisadas dos docentes respondentes mostraram que houve uma aceitação muito positiva do curso, sendo este considerado, inclusive, como fundamental para o militar da reserva quando voluntário ao exercício da docência em instituições de ensino da Marinha. Consegue-se, assim, o atingimento de uma melhor formação dos seus instrutores, em especial nos conteúdos que dão sustentação à didática na boa arte de ensinar e, em especial, na relação que deve existir entre o professor e o aluno.

Podemos afirmar que foram encontradas contribuições proporcionadas pelo curso em análise aos instrutores, esses contratados por "Tarefa por Tempo Certo" na Escola Naval, em sua prática docente, a saber: (i) novos conhecimentos sobre a arte de ensinar, ou seja, a apresentação da didática; (ii) melhor percepção do processo ensino-aprendizagem; (iii) potencialização da aprendizagem significativa demonstrando isto em sala de aula; (iv) aprimoramento das técnicas de ensino; (v) refinamento nos planos de aula pertinentes às disciplinas lecionadas; e (vi) atualização quanto ao teor das normas vigentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Marinha do Brasil. Diretoria Geral do Pessoal da Marinha. **DGPM-103** - Normas para o Corpo Docente da Marinha, 3. rev., MOD1. Rio de Janeiro, 2011.

COMENIUS, I. A. Didactica Magna. Introdução e tradução de Joaquim Ferreira Gomes.

[S.l.]: eBooksBrasil.com, 2001. Disponível em:

<www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2017.

- XLIV -**CULTURA E IMAGINÁRIO NA ESCOLA: OS SENTIDOS
DO BUMBA MEU BOI NO COTIDIANO DO CE
RAIMUNDO ARAÚJO DE CHAPADINHA-MA****Ivandro de Souza Coêlho**

UFF, ivandrocoelho@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo busca compreender os sentidos que o imaginário do bumba meu boi apresenta no cotidiano da escola pública CE Raimundo Araújo de Chapadinha-MA, a partir das narrativas de professores e alunos. Para isso, adotamos como pilares epistemológicos a Sociologia do Cotidiano de Maffesoli (2016, 2010), a Antropologia da Complexidade de Morin (2000, 2003, 2014) e a Antropologia do Imaginário de Durand (2011, 2012), a fim de refletir sobre o imaginário do bumba meu boi nas práticas docentes e nas políticas de formação maranhense. Iniciamos com a discussão sobre o papel bumba do meu boi no cenário cultural do Maranhão, no ambiente escolar e nas políticas formativas dos professores no estado. Em seguida, refletimos sobre o estatuto da imagem na cultura ocidental iconoclasta e suas consequências para o campo da educação. Finalmente apresentamos os resultados parciais de uma experiência em sala de aula envolvendo alunos e professores da escola pública CE Raimundo Araújo, no município de Chapadinha-MA, verificando o potencial formativo das imagens simbólicas produzidas a partir da interação com a obra do poeta e cantador maranhense de bumba meu boi de orquestra, Donato Alves. Acreditamos que este estudo se faz relevante por buscar compreender como professores e alunos ressignificam (reconstroem) concepções, representações e imagens do bumba meu boi no espaço escolar. Permite também pensar o imaginário do Bumba meu boi do Maranhão nas políticas públicas de formação como uma forma de resistência e também um caminho para que a dimensão poética possa, ao lado da dimensão prosaica, acontecer na escola, pois, como afirma Morin (2014, p.36) poesia e prosa constituem “o tecido da nossa vida”.

O BUMBA MEU BOI NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL MARANHENSE

O bumba meu boi do Maranhão é a manifestação popular mais expressiva do estado, pois mobiliza e encanta a maioria da população. Trata-se de uma festa coletiva que envolve música, imagens, cores, ritmos, indumentárias, culinária etc, contribuindo para fortalecer os laços afetivos na comunidade. Maffesoli (2016, p.150) nos ensina que a “[...] as imagens, os fenômenos visuais têm, assim, uma função sacramental: eles tornam visível a força a força invisível que está na base de todo viver-junto”. Desta forma, enquanto fenômeno sociocultural, o bumba meu boi possui íntima relação com a educação, na medida em que contribui para religar saberes e afetos. No entanto, apesar de ser uma das mais expressivas manifestações da nossa cultura popular, essa manifestação popular também sofre os efeitos de uma educação racionalista, fazendo-se presente e visível apenas esporadicamente, durante as celebrações que compõem o calendário oficial das escolas. Existe, pois, um imaginário do bumba meu boi que permeia a vida dos educadores e o cotidiano da escola, mas que, em geral, fica oculto. Segundo Saura (2008, p.429.), “[...] raras vezes estas práticas têm oportunidade de adentrar os limites do muro da escola, privilégio para poucos dos nossos educadores sem diploma”. Porém, mesmo desfiguradas ou negadas, o simbolismo do bumba meu boi permanece latente nas imagens, nas narrativas e formas de convivência. Permanece latente. E esse lado de sombra, segundo CHAVES (2009, p.97), é “[...] fundamental para entender como os grupos compreendem seu real social e como agem em função dessa compreensão”. Nesse sentido, considerando a escola como um sistema sociocultural, é importante apreender os aspectos patentes e latentes do bumba meu boi do Maranhão que permeiam as representações dos educadores e educandos do CE Raimundo Araújo, em Chapadinha-MA. Deste modo, postulamos que o processo formativo deve se pautar numa proposta educativa aberta e sensível, que opere a conexão entre os saberes adquiridos e os que se constroem no cotidiano escolar. Da interligação entre esses saberes poderão surgir novas práticas pedagógicas que valorizem o imaginário, a sensibilidade e a emoção, ao mesmo tempo em que contemplem a razão. Duborgel (1992) propõe uma pedagogia do imaginário, capaz de reverter os efeitos da iconoclastia escolar a partir da oferta abundante de imagens, objetos, mitos, lendas, rituais, festas, poemas, narrativas, sonhos, símbolos. Para isso, segundo Duborgel (1992), a escola e o educador devem estar abertos ao trabalho de exploração do “Museu do Imaginário”. A primeira, deveria se transformar num “local de abundância de imagens”, num espaço “de uma imensa oficina de onirismo”; e o segundo, num “monitor do psiquismo humano”, num “tecelão de imagens”, num “educador da alma”.

CONCLUSÕES

O imaginário neste artigo pode ser compreendido como “conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens” (DURAND, 2012, p.18). Foi com base nesse referencial que realizamos em 2016 uma “Oficina de Devaneios” com professores e alunos do CE Raimundo Araújo, em Chapadinha-MA. A atividade de sensibilização com as imagens presentes nas toadas de Donato Alves mostrou que estudantes e professores conectaram-se com seu interior e depois exteriorizaram seus sentimentos em novas representações. A experiência revelou também que o trabalho com as imagens abre novas possibilidades de ensinar e aprender, marcadas pela interação. E foi a força simbólica dessas novas imagens produzidas que acentuaram a crença de que uma educação da sensibilidade, entendida aqui uma educação dos sentidos que nos conectam com o mundo (JÚNIOR, 2000) - é possível no contexto do Maranhão.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CHAVES, Iduina Mont’Alverne. As políticas públicas na formação de professores: a licenciatura na UFF. In: CHAVES, Iduina; COSTA, Valdelúcia Alves; CARNEIRO, Waldeck (Orgs) **Políticas públicas de educação**: pesquisa em confluências. Rio de Janeiro: Intertexto, Quartet, 2009
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arqueologia geral. Tradução Hélder Godinho. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- _____. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.
- DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- MORIN. E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Amor, poesia, sabedoria.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014, 70 p.

_____ **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **A ordem das coisas: pensar a pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Forense, 2016.

_____. **O conhecimento comum:** introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SAURA, Soraia Chung. **Planeta de boieiros:** culturas populares e educação de sensibilidade no imaginário do bumba-meu-boi. São Paulo, 2008.

- XLV -**O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR E A
CONSTRUÇÃO DE SABERES DA PROFISSÃO DOCENTE**

Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo
Universidade do Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
jacicleidemelo@hotmail.com

Francisca Edilma Braga Soares Aureliano
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
edilmaaureliano@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A formação inicial constitui uma preocupação dos governos no sentido de implementar políticas públicas que venham atender demandas de formação para o exercício da docência, sobretudo na educação básica. Neste sentido, visando a superação do déficit apresentado a partir de demandas surgidas na educação básica, quanto a formação inicial dos professores, o Estado brasileiro, instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), modalidade presencial e/ou a distância, visando a capacidade de expandir direitos, reduzir desigualdades regionais e propiciar equidade no acesso à formação de professores para a educação básica, conforme o inciso IX, artigo 2º do Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, lançado em maio de 2009, por meio de Decreto nº 6.755/2009, teve como finalidade fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica que não possuíam a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996.

Gerenciado pela CAPES, desenvolveu-se em regime de cooperação desta com as secretarias de educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal e as Instituições

de Ensino Superior - o programa pretende promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, garantindo aos professores em exercício na rede pública a formação acadêmica exigida pela LDBEN conforme determina o artigo 62 (BRASIL, 1996).

Um importante aspecto a se considerar no PARFOR é que a formação dos graduandos/professor exige uma estrutura curricular diferenciada (o que não significa ter menor qualidade e menos exigências), materiais adequados, distribuição dos tempos curriculares que considere as necessidades de profissionais em exercício, além de um trabalho que interpenetre de forma indissociável a relação teoria - prática - pesquisa.

Diante disto, este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada junto à graduandos do curso de Pedagogia/PARFOR³⁸ oferecido na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/UERN que teve como objetivo investigar as contribuições do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores cursistas.

Metodologicamente, utilizou-se como base os fundamentos da pesquisa qualitativa e descritiva dos fatos numa abordagem crítica, e como instrumento de produção de dados, elegemos as entrevistas semiestruturada, além da análise do documento normativo (Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, MEC) - enquanto texto que desenvolve a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR.

No tratamento dos dados, segue-se a abordagem qualitativa histórico-cultural de Vygotsky (2008) e o dialogismo de Bakhtin (2003) que concebe a linguagem como interação verbal-social e produção de significações e sentidos – a palavra como signo concreto determinada pelas relações sociais, pelos interlocutores e pela situação de produção. Para isso, partiu-se do entendimento das bases teórico empíricas do documento supracitado e das falas/discursos dos professores/graduandos partícipes da pesquisa.

Decorrente desse estudo, o trabalho em tela apresenta os efeitos da política de formação do PARFOR na construção de saberes da docência por professores/graduandos que cursaram Pedagogia/PARFOR na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

³⁸ Os resultados aqui destacados são sínteses realizadas a partir da fala de 18 (dezoito) alunos cursistas que participaram da pesquisa (cerca de 80% dos alunos da primeira turma concluinte do curso de Pedagogia//Parfor de um dos Campus da Universidade Estadual do Rio grande do Norte.

DESENVOLVIMENTO

A partir dos achados da pesquisa realizada com os professores/graduandos do PARFOR/UERN foi possível identificar como saberes construídos/mobilizados a partir dos estudos/atividades no referido curso de formação: saberes teóricos e/ou científicos; saberes de ação e/ou saberes didáticos; saberes profissionais/noção de consciência da profissão.

No tocante aos saberes teóricos e/ou científicos os professores/graduandos entrevistados declararam que o curso de Pedagogia/PARFOR contribuiu para uma maior fundamentação teórica - segundo eles, antes tinham simplesmente uma prática, após o curso conseguem identificar algumas teorias que podem fundamentar o seu fazer. Em sua maioria os partícipes da pesquisa destacaram a relevância do curso no que diz respeito a conceitos importantes que o docente deve ter fundamentos – tais como: as especificidades de uma criança e de seu processo de alfabetização.

Em seus dizeres os entrevistados expressam uma tomada de consciência sobre o seu papel dentro do contexto de uma sala de aula, clareza de como se dá a aprendizagem na faixa etária em que atuam, bem como o entendimento de que o docente precisa ter conhecimento de como acontece o desenvolvimento biológico, cognitivo e social de cada aluno.

Outro aspecto importante, foi a ênfase que os partícipes da pesquisa deram à compreensão de que somente a prática não é suficiente para a atuação do profissional docente – a teoria é indispensável para que a prática se consolide de maneira significativa. Como enfatiza Pimenta (1999, p.61), “a atividade docente é constituída pelas dimensões de conhecimento (atividade teórica) e de intencionalidade, intervenção e transformação (atividade prática)”. Os saberes teóricos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.

Além desses aspectos anunciados, as falas demonstram que o curso viabilizou oportunidades para que eles pensem sobre a profissão docente, a educação e sua prática profissional. Como menciona um dos Graduandos no trecho de suas reflexões que pinçamos para ilustração das nossas análises: “durante o processo do Curso passei a pensar mais sobre a minha profissão, o papel e contribuições dela na sociedade.” (GRADUANDO 2).

Assim, por meio da pesquisa realizada, compreendemos que os cursos de formação de professores em que os graduandos já estão na profissão docente se constitui como um processo dialético, essencialmente mediacional e dialógico que confere aos graduandos/professores o mérito de pensar reflexiva e criticamente na ação. Por

consequente, essa reflexão na ação permite pensar sobre a profissão e sobre o agir pedagógico que orientam ações posterior.

Portanto, os dados construídos, acentuam a importância de os cursos de formação de professores estudar/discutir/refletir sobre a profissão/profissionalidade docente. Pensar na profissionalidade docente, implica reconhecê-la como conjunto de comportamentos, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

CONCLUSÃO

A partir das análises realizadas, reconhecemos que a formação docente no curso de Pedagogia/PARFOR aponta com nitidez as contribuições do arcabouço teórico para a formação dos professores e, por outro lado, a relevância do contexto da prática (campo profissional) para consolidação dos saberes produzidos no curso.

Além disso, os dados demonstram que o PARFOR se constitui como um espaço de condições concretas para formação de profissionais docentes - alimentado e realimentado pelo arcabouço teórico e prático da educação formal, entrelaçando histórias/saberes individuais e coletivos.

Neste sentido, o PARFOR permite, sobretudo, a passagem da experiência imediata para a experiência consolidada a partir de um referencial teórico que suscita a reflexão e, por conseguinte, um processo que possibilita a instauração de uma lógica docente fundamentada. Desse modo, é um contexto de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Por fim, vale salientar, que apesar da política formativa do PARFOR ser uma possibilidade para os docentes ressignificar seus saberes e repensar sua prática; ainda é um campo formativo que necessita de estudos/pesquisas que ajudem aprofundar estas discussões.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Decreto nº. 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 de janeiro de 2009.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- XLVI -

OS PROGRAMAS EMERGENCIAIS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA

Janaina Boniatti Bolson

Faculdade Ideau – Caxias do Sul - RS
janainabolson@ibest.com.br

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1990, há um movimento em prol da qualidade da escola pública para condições necessárias à sustentação do novo paradigma do capitalismo mundial – qualificação dos trabalhadores e utilização do seu poder criativo no aumento da produtividade e do lucro.

Nessa conjuntura, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) ganha destaque, pois define os níveis de qualificação para atuação docente na educação básica, assim como o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), que declara a necessidade de formação de professores como um dos maiores desafios a serem superados e estabeleceu metas para ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para professores da educação infantil e do ensino fundamental e médio.

Desde 1996 com a aprovação da LDB9394/96 há um capítulo específico sobre os profissionais da educação, em que aparecem itens que tratam da formação de professores, em especial aqueles que atuam na educação básica.

No ano seguinte, a resolução 2/1997 irá dispor sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas curriculares da educação básica. Afora os documentos mencionados até então, outros pareceres e resoluções foram sendo constituídos ao longo dos anos posteriores reforçando a lógica da urgência em formar professores para esse tempo, inclusive criando espaços específicos - os institutos superiores

de educação - para o acontecimento e consolidação dessas metas. Nessa direção, também passou a ser previsto legalmente a diversificação e a flexibilização da oferta dos cursos normais superiores, cursos especiais e cursos à distância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) também são concebidas a partir de uma concepção de formação alicerçada em habilidades e competências, o que nos leva à compreensão da introdução de um caráter competitivo e individualizante, muito próximo de uma proposta que reduz o papel do professor como formador efetivo no processo ensino-aprendizagem. Há outros documentos que fazem parte dessas políticas formadoras de professores, e em especial, o Plano Nacional de Educação de 1998 e o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, os quais trazem fortemente concepções avaliativas que deturpam o contexto real que o ensino brasileiro vem atravessando.

Outro plano que atua veementemente na criação de programas de formação inicial e continuada para professores é o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (regulamentado pelo Decreto 6.094/2007) convocando o empresariado brasileiro para o compartilhamento de responsabilidades entre o público e privado pela educação em nosso país.

DESENVOLVIMENTO

A partir do exposto até então, percebe-se que há um deslocamento da formação de professores em nível médio para o nível superior, o que configura o discurso assertivo da necessidade de investimento na formação de professores como estratégia para empreender reformas profundas na educação e em outros âmbitos da vida social. Por isso, há uma defesa de que as políticas educacionais devem estar atreladas à necessidade de melhoria da educação básica e à reelaboração dos programas de formação docente. Parece que há uma espécie de desalinhamento presente nessa dimensão. Ao atribuir valor às políticas educativas da educação básica relacionadas à formação docente, valorizamos essa proposta, porém ao incorporarmos esse contexto nos programas formadores com vistas à docência vivemos um descompasso, pois valorizamos a educação no nível superior, desconsiderando o que contextualiza a educação básica.

Para atingir as metas sinalizadas no PNE (BRASIL, 2010) relacionadas à formação de professores localiza-se um contingente considerável de professores da educação básica sem a qualificação necessária, desvalorizados em virtude dos baixos salários e do baixo reconhecimento social, ao mesmo tempo em que, de modo contraditório, a estrutura atual

do capitalismo valoriza a ação desses docentes para preparar quadros de trabalhadores necessários a sua manutenção.

Um marco no que tange a recente implantação de ações em prol da qualificação em nível superior de docentes da educação básica é a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Num plano geral, a UAB foi apresentada como uma oportunidade de desenvolvimento do modelo de educação à distância no país, bem como se configurou numa resposta à baixa oportunidade de acesso das camadas menos abastadas da população, à insuficiência de formação superior gratuita e à necessidade de formação e valorização dos profissionais da educação.

Dados constatarem que em 2013, havia mais de 2,1 milhões de professores atuando na educação básica no Brasil. Cerca de 430 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica também são alunos da educação superior. Desses professores, observa-se que aproximadamente 48% estão matriculados no curso de Pedagogia e 10% no curso de Letras (INEP, 2014).

Segundo Gatti (2011), existem muitas lacunas a serem supridas no que se refere às políticas públicas de formação de professores no Brasil, grande parte dessas relacionam-se às instituições formadoras e aos currículos empreendidos pelas mesmas, situações tais que necessitam ser repensadas.

Silva Júnior (2010) vai afirmar que a formação clássica dos professores tem se mostrado pouco eficaz, que pautar-se apenas pela concepção tradicional de formação inicial de professores com prerrogativas unicamente teóricas, sem associação com as experiências vividas *in loco* não tem correspondido às necessidades do profissional que a contemporaneidade coloca.

Tedesco (2010) vai alertar para um ponto crucial a ser considerado quando tratamos das políticas de formação de professores em nosso país: a percepção e discussão de que o problema educativo é o fato de que nossas crianças não estão aprendendo como deveriam, e que, por conta disso, estamos produzindo enormes níveis de desigualdades nos resultados de aprendizagens de nossos alunos.

CONCLUSÃO

A discussão das políticas de formação inicial dos professores nos reporta às licenciaturas, estas percebidas como os cursos responsáveis pela formação de professores da educação básica. Há uma conjunção de fatores que acabam convergindo para o fomento

dessa situação, tais como: aspectos das culturas nacional, regional e local; os planos de carreira e salário dos docentes; a formação e atuação dos gestores das escolas; as condições de trabalho nas escolas, entre tantos outros. Esses fatores abatem as realidades das escolas, e por fim, refletem nas condições de aprendizagem e desempenho dos estudantes. Daí, atentarmos e focarmos nossos esforços para o *locus* em que esses processos estão sendo desenvolvidos.

Nessa perspectiva, há uma discussão dessa problemática a respeito dos cursos de formação inicial de professores, com vistas à implantação de novas políticas de ação nos diversos níveis da esfera pública, porém estas têm se apresentado muito mais como formas de contornar situações emergentes e urgentes do que apresentadas como forma de solução desses problemas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 out. 2018.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In: PALÁCIO do Planalto da Presidência da República. Apresenta conteúdo legislativo. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 07 out. 2018.

_____. Lei nº 7.219, de 24 de junho de 2010. In: PALÁCIO do Planalto da Presidência da República. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Apresenta conteúdo legislativo. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 7 out. 2018.

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.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica: 2013 - resumo técnico** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente:** proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia; relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios:** modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, 2010.

- XLVII -**MAGISTÉRIO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE:
POLÍTICAS, CONTEXTOS E PRÁTICAS****Jane Rangel Alves Barbosa**

Universidade Castelo Branco

janerangel@globocom

INTRODUÇÃO

A formação docente é estreitamente compreendida como profissionalização e preparação do professor para a carreira do magistério, tomando como preceito o compromisso de formar o cidadão de acordo com a sociedade em que vive. Nesse contexto, é necessário entender que a formação docente no âmbito de desenvolver os saberes, exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas para o trabalho do docente. O conceito de formação docente é flexível, com múltiplas perspectivas associadas com o desenvolvimento desse profissional que é o professor, com apropriação prática e teórica da função do magistério. Nessa perspectiva, a formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade. O presente estudo tem por finalidade refletir sobre a formação continuada de professores da Educação Superior, diante dos desafios que se colocam numa sociedade globalizada, a partir da literatura ajustada à temática. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que pontua a formação continuada como um desafio, suscitando vários questionamentos sobre a formação inicial e continuada. Em relação aos caminhos de construção de uma nova perspectiva, busca-se repensá-la o que torna-se necessário a articulação entre “pesquisa” e “prática pedagógica”.

DESENVOLVIMENTO

No contexto da sociedade contemporânea, o protagonismo das políticas educacionais e as transformações ocorridas no cenário brasileiro são fundamentais para compreender que tais modificações implicaram nas características apresentadas pelo Estado, que interferem significativamente no cenário educacional, bem como no processo de formação docente. Diante desta perspectiva, o Ministério da Educação (MEC) pressionado pelas demandas e pressões de diferentes grupos sociais, vem promovendo ações demonstrando uma constante preocupação com a educação, no que se refere à Educação Básica. No entanto, frente à formação de professores para a Educação Superior, observamos fragilidades neste cenário, que comprometem a qualidade da educação e a formação de profissionais de diferentes áreas de conhecimento, principalmente pelas transformações na sociedade contemporânea. A relevância da temática se justifica pelo protagonismo que tal processo tem em relação à formação de professores e, por consequência, na efetiva ação abrangente e de qualidade, inserida no contexto atual, não só focada na formação acadêmica para a Educação Básica, mas também, para a formação de docentes para a Educação Superior, nos estudos e pesquisas recentes (JÚNIOR; PRATA-LINHARES; KARWOSKI, 2018).

Quanto à natureza das atividades formativas (JÚNIOR; PRATA-LINHARES; KARWOSKI, 2018), os autores destacam que as atividades de formação continuada das IES focam-se, em geral, nos seguintes aspectos, dentre outros: a **formação** (preocupada com a melhoria da prática pedagógica); o **desenvolvimento** (favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, com vistas à melhoria da prática pedagógica) e a **atualização** (relativa aos conhecimentos específicos). No Brasil, a realidade ainda está distante de ser concretizada, mas já se percebe um movimento em direção a uma institucionalização das ações desenvolvidas nas IES com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional docente do professor universitário. Assim, formação, educação, pesquisa e ensino se complementam e se completam. Sem pesquisa, não há conhecimento e o conhecimento traz o desenvolvimento econômico e social. O Plano Nacional de Educação (PNE), que entrou em vigência em 2014, foi uma das conquistas mais importantes do setor. Ao analisar um dos balanços, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC, 2018), até agora, apenas um dos 20 objetivos previstos foi cumprido integralmente. Até o presente momento, o Brasil cumpriu integralmente apenas a meta 13 do Plano, que determina o aumento na proporção de professores da educação superior com pós-graduação. No entanto, a lei prevê que, até 2024,

todos os dispositivos do PNE (2014 – 2024), que não se restringem às Metas, sejam cumpridos. De acordo com o levantamento feito pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), porém, poucas serão as metas que serão atingidas.

Quanto à valorização do professor, não se pode pensar apenas na formação inicial, temos que olhar a formação continuada, o plano de carreira e as condições ofertadas para tempo de planejamento do professor. O estudo do MEC (2018) mostra que a meta 13 já foi cumprida. A determinação de ter 75% do corpo docente com titulação de mestre e/ou Doutor, prevista para 2024, já havia sido alcançada em 2015. Em 2016, último dado disponível, 77,5% dos professores universitários do país tinham essa formação. Apesar da conquista, as disparidades regionais ainda são frequentes. Um exemplo dessa diferença é o fato de que, enquanto na Região Norte o índice de professores Mestres/Doutores ainda está abaixo do esperado, com 69,5%, no Sul essa taxa chega a 80,5%. No que tange à formação e no desenvolvimento profissional do professor para a educação superior, os estudos revelam pouca atenção dada a este nível de ensino no Brasil.

Nessa perspectiva, os estudos destacam a “urgência” de ressignificar os processos formativos a partir dos conhecimentos pedagógicos, inerentes e necessários à profissão docente. Quanto às pesquisas e os estudos, mais recentes no Brasil, no que tange às políticas institucionais de formação continuada de seus docentes para atuar na Educação Superior, há necessidade da instituição de uma política nacional de incentivo à formação pedagógica, articulada pelos órgãos de fomento. No pensamento desses autores, uma proposta interessante seria considerar todos os aspectos profissionais que envolvem a carreira docente, não apenas as questões pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem, mas também da gestão da carreira acadêmica e todas as suas implicações, a valorização do ensino, da pesquisa e da extensão e as questões administrativas das instituições de educação superior (JÚNIOR; LINHARES; KARWOSKI, 2018, p.80).

CONCLUSÃO

Ao buscar compreender a atividade docente na Educação Superior e a proposição de alternativas à preparação dos seus profissionais, os estudos e as pesquisas apontam a inseparabilidade entre a formação inicial/continuada e o conjunto das questões que, historicamente, têm permeado o seu fazer educativo, dentre elas: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo e gestão. Assim, a docência na Educação Superior é uma

atividade complexa, o que pode distingui-la de outras profissões, situando-se nesse contexto a “ciência pedagógica” e só com essa perspectiva contribuirá para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

DALBERTO, O.; OLIVEIRA JÚNIOR, A. P. O desafio de ser e de atuar como Professor Universitário. In: Revista Científica, São Paulo, n.26, p. 209-225, jul/dez, 2011

CAMPOS, V. T. B. Docência no Ensino Superior: representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. Anais eletrônicos.... Natal, RN. GT 11 – Política de Educação Superior. Disponível em: <http://WWW.anped11.uerj.br/GT11-1133%20int.pdf> Acesso em 10 abr. 2018

CUNHA, M. I. da (Org). Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional Araraguara/São Paulo: Junqueira & Marin, 2010

ALBUQUERQUE, M. O. de A. Formação Continuada e o Processo de Socialização Profissional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. DA UFPI, 4, p. 1-14, 2006, Teresina. Anais eletrônicos. Teresina: UFPI, 2006. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsite> Files/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/gt2_2006_05.PDF. Acesso em: 20 nov 2016

JUNIOR, A. P. de O; LINHARES, M. M. P.; KARWOSKI, A. M. Formação Docente no Contexto Brasileiro das Instituições Federais de Educação Superior. In: Ensaio. Avaliação Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, RJ 26, n. 98, p. 52-90, 2018

- XLVIII -**AVALIAÇÃO DE CUSTOS E BENEFÍCIOS DA
PROFISSÃO DOCENTE: ESTUDO DE CASO****Janete Palazzo**Consultora independente de Educação
janjanpalazzo@yahoo.com.br**Gabriela Sousa Rego Pimentel**Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
meg.pimentel@uol.com.br**Simone Leal Souza Coité**Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
scoite@bol.com.br**INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa, incluída em um estudo de caso, teve por objetivo estimar os custos e benefícios da profissão docente de um grupo de ingressantes e concluintes de dois cursos de Licenciatura e do curso de Direito de uma instituição privada no Distrito Federal, além de compará-los com seus rendimentos presentes e prospectivos. Os dados foram obtidos a partir das respostas a questionários aplicados aos ingressantes. As estimativas abrangem apenas os custos privados da educação, os quais “incluem as despesas feitas por estudantes ou suas famílias com taxas, livros, uniforme, transporte entre a casa e a escola, assim como o que quer que o aluno tenha sacrificado em termos de remuneração, a fim de poder estudar” (VERHINE; MAGALHÃES, 2006, p. 232).

O curso de Direito foi escolhido como referencial de comparação aos cursos de formação de professores por ser um ramo historicamente mais seletivo e, por isso, detentor de maior valorização social. Segundo Bastos (2000, p. 7), “a criação dos cursos jurídicos no Brasil está vinculada às exigências de consolidação do Estado Imperial e refletem as contradições e expectativas das elites brasileiras comprometidas com o processo de

independência.” Os dados obtidos pela aplicação dos questionários foram tabulados e analisados a partir de estatística descritiva.

DE FATO, OS PROFESSORES GANHAM MENOS?

Historicamente, quando comparado ao número de salários mínimos e ao poder de compra deste, verifica-se que o salário do professor decresceu (ARAÚJO; VIANNA, 2010; BARBOSA, 2011). Para Almeida (1998, 2006), o magistério primário sempre foi uma profissão desvalorizada em termos salariais e sociais no Brasil, apesar de ainda permanecerem no imaginário da sociedade os tempos em que a profissão estava realmente vinculada a prestígio e poder.

Barbosa (2011, 2012) cita algumas possíveis implicações dos baixos salários para a profissão docente e para o profissional como sujeito. No âmbito da profissão, algumas consequências seriam: baixa atratividade da carreira, dificuldade de retenção dos bons professores, abandono do magistério. As implicações para o professor como sujeito seriam: redução do poder aquisitivo, desânimo por exercer uma profissão socialmente desvalorizada, insatisfação com o trabalho. Conforme Tartuce, Nunes e Almeida (2010), além da diminuição da demanda pelos cursos de Licenciatura e da quantidade de concluintes, observa-se mudança no perfil do público que procura esses cursos.

QUANTO CUSTA SER PROFESSOR?

Para chegar aos custos totais, o valor individual de cada item foi multiplicado pela duração de cada curso (sete semestres o de Pedagogia; seis, o de Matemática e dez, o de Direito), atribuindo a cada semestre 20 semanas letivas e cinco meses. Desse modo, nas estimativas apresentadas, não se consideram reprovações ou desistências no decorrer do curso, o que, certamente, implicaria em mais altos custos.

A tabela 1 mostra que, proporcionalmente, os custos com as mensalidades em relação aos custos médios semestrais foram muito próximos para ambos os grupos (63,4% para os licenciandos e 63,8% para os alunos de Direito), embora as mensalidades do curso de Direito fossem superiores às das Licenciaturas em quase duas vezes. Os custos totais no semestre foram, para os licenciandos, quase a metade dos de Direito, com pequenas variações percentuais nos indiretos. Em conformidade com a sua capacidade financeira, as

mensalidades eram menores e os custos indiretos as acompanhavam. Em todos os itens, com exceção das cópias, os gastos dos estudantes de Direito eram superiores aos do outro grupo, em valores absolutos.

Tabela 1 - Estimativa de custos semestrais diretos e indiretos de formação dos ingressantes de Licenciatura e de Direito (em %), em 2011

	Licenciaturas	Direito
	% sobre o total	% sobre o total
Mensalidade escolar	63,4%	63,8%
Material escolar	1,9%	1,3%
Livros	3,0%	3,5%
Cópias	5,2%	2,6%
Lanches	7,8%	6,6%
Transporte	18,8%	22,3%
Total	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo (2011).

Ao estimar o valor que poderiam ganhar mensalmente, caso estivessem trabalhando, nesse horário, em vez de estudar, a maior concentração de respostas dos concluintes foi na faixa entre um e dois salários mínimos (45,9% de Direito e 58,2% de Licenciatura); 21,6% dos alunos de Direito e 10,4% dos de Licenciatura assinalaram a alternativa “acima de quatro salários mínimos”; 18,9% dos respondentes de Direito e 13,4% de Licenciatura afirmaram que poderiam ganhar entre dois e quatro salários mínimos; 10,8% de Direito e 14,9% de Licenciatura, entre meio e um salário mínimo. Por fim, 2,7% de Direito e 3,0% de Licenciatura estimaram que receberiam menos de meio salário mínimo por mês. No conjunto, as estimativas dos respondentes eram de renda menor para os futuros educadores que para os futuros bacharéis.

AFINAL, O BARATO SAI CARO?

Verifica-se que os resultados de renda, custos e financiamento, coerentes entre si, no contexto institucional pesquisado, evidenciam que é muito mais “barato” formar um

educador que um bacharel em Direito. Sendo o preparo mais profundo, isto suscitaria provavelmente as expectativas de recompensas, remetendo, assim, a questões estruturais, que parecem constituir hoje um círculo de ferro da educação e sociedade brasileiras.

No cotejo entre o magistério e o Direito, cabe ainda uma observação quanto às suas perspectivas de ascensão ocupacional e renda. O magistério é uma carreira plana (LORTIE, 2002): quem ingressa como professor tende a aposentar-se como professor. Modificações podem advir de cargos temporários de coordenação, direção e outros, em número mais reduzido, na gestão da rede escolar. Já o Direito, aqui considerado no seu nível básico, permite especializações e ingresso no Ministério Público e na Magistratura, entre outros ramos; permite o exercício de cargos e empregos diversos em organizações e instituições, além do exercício da profissão como autônomo e, ainda, o acesso ao magistério especializado.

Para pessoas de *status* socioeconômico mais alto, conforme as evidências, o magistério deixa de ser atrativo. A perspectiva é a de ter cada vez menos alunos, ou seja, a procura de professores possivelmente tenderá a diminuir, facilitando a tendência de salários baixos diante da abundância de profissionais (PALAZZO, GOMES; 2014).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 133-215.

ARAÚJO, Renato Santos; VIANNA, Deise Miranda. Baixos salários e a carência de professores de física no Brasil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 11, 2008, Curitiba. *Anais...* São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2010. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/xi/sys/resumos/T0219-1.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2009.

BARBOSA, Andreza. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. Brasília: Líber Livro, 2011.

_____. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 384-408, jul./dez. 2012.

BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro, Lúmen Juris, 2000.

LORTIE, Dan C. *Schoolteacher*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

PALAZZO, Janete; GOMES, Candido Alberto. Professores de menos, licenciados demais? *Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 14-35, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/ojs/index.php/Eduonline/article/view/63/pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

VERHINE, Robert E.; MAGALHÃES, Ana Lúcia F. Quanto custa a educação básica de qualidade? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v. 22, n. 2, p. 229-252, jul./dez. 2006.

- XLIX -**A FORMAÇÃO DO DIRETOR E A ESCOLA PÚBLICA:
UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA****Me. João Ferreira Filho**

Unesp de Pres. Prudente - joaofilho23@gmail.com

Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite

Unesp de Pres. Prudente – yoshie.leite@unesp.br

INTRODUÇÃO

Foi a partir da década de 1960 que a educação escolar passou a abrigar todas as crianças do nosso país. A ampliação das vagas passou a exigir uma nova forma de atuação da escola pública e do diretor. Assim, para atingir esse ideal é preciso que a gestão se faça de forma democrática e participativa, destacando a importância da figura do diretor.

Concordando com os pressupostos democráticos anunciados por Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), este trabalho, síntese de minha dissertação de mestrado, buscou responder a questão: como se dá a formação do diretor de escola que tem como pressuposto os princípios democráticos?

Para desenvolvê-lo buscamos a autobiografia dentro do que Josso (2006) propõe. Assim, minha dissertação foi pensada e sintetizada sobre quatro eixos básicos: eu, enquanto aluno; eu, enquanto professor; eu, como diretor escola e, finalmente, eu, diretor e a comunidade escolar.

Em cada eixos procurei resgatar a história social do momento; tentei resgatar os fatores históricos da educação; trouxe para apoiar e significar a reflexão, alguns pensadores da época que contribuíram para elucidar a educação e o papel do diretor.

DESENVOLVIMENTO: DOS “EUS” JOÃO PARA O “EU” DIRETOR

Para esta caminhada duas questões foram necessárias: como na história de minha vida se constituiu a formação do Diretor de Escola pública que sou? E, como me constitui como diretor com tendências democráticas preocupado com a qualidade do ensino? Na tentativa de responde-las rememorei fatos de minha vida que estavam dispersos entre uma lembrança e outra, mas, mais que isto, fui percebendo que nossa existência é fruto de escolhas que vão formando e constituindo os “eus” de nossa existência.

A narrativa iniciou com minha caminhada rumo à escola primária, primeiro contato com o saber instituído. Esta passagem pelo Grupo Escolar me fez entender que os saberes que me foram propostos eram frutos de reflexões acadêmicas e tentativas de atender a um período histórico específico e peculiar, a ditadura militar brasileira. Segui a história e cursei o ginásio profissionalizante. Desfiz escolhas e cursei colegial agropecuário, trabalhei na área; desfiz esta escolha e fiz a de ser seminarista, cursei filosofia e teologia, desfiz a escolha clerical e mantive a filosofia e fui ser professor.

Como professor vivenciei escolas que o diretor não soube de minha existência e eu não soube da dele. Eu entrava e saía da escola observado por um inspetor de alunos que abria e fechava os portões e que a mim se dirigia com um “boa noite”, dava minhas aulas sem conhecer Coordenador, Projeto Pedagógico e Calendário Escolar. Vivenciei escolas em que o diretor me recebeu no primeiro dia de aula, sentou comigo e dividiu suas preocupações e me ajudou a planejar. Me ensinou a ser professor.

Conheci diretor que apenas lamuriava o tempo passado, chorando as ditas “perdas” que a educação sofrera ao se renovar, era amargo! Mas conheci diretor que se sentava como os professores nas Reuniões Pedagógicas, que estudava conosco apoiando e ensinando a ver o aluno como um todo e não restrito a um ou outro saber acadêmico.

Todas estas experiências permaneceram em minha memória e foram me constituindo.

De Professor para Diretor de Escola foi um salto, frutos de uma conquista que não é só minha, mas participam meu pai e minha mãe.

Assim, em junho de 1998 ingressei como Diretor de Escola e cheguei à EE Francisco Whitacker, município de Anhumas/SP. Temeroso e inseguro, dei meus primeiros passos sem saber ao certo o rumo que tomaria. Tinha mais dúvidas que certezas, na verdade as únicas convicções que trazia eram as que adquirira no caminhar de minhas estradas: é preciso ouvir e fazer junto.

Me abri para o diálogo. Me propus a caminhar junto. Com o tempo aprendi que minha posição de diretor ajudaria a conquistar caminhos melhores e mais frutuosos para os que buscavam o conhecimento. Formamos grupo de estudo com pais e funcionários para entendermos as mudanças da SEE/SP, discutia com a Coordenação e com os professores nas reuniões pedagógicas.

Depois passei oito meses na direção da escola Arruda Mello, de Prudente. Escola grande, central, com problemas múltiplos e diferentes dos que enfrentara na escola anterior.

Do Arruda Mello voltei para Anhumas, mas poucos meses depois fui convidado para dirigir o CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Neste os problemas sociais eram menores e os administrativos pequenos, mas, o desafio pedagógico gigantesco. Então precisei aprender a ser diretor pedagógico. Assim, fui aprendendo entre uma e outra reunião pedagógica.

Após o encerramento do CEFAM em 2005, passei alguns meses na Diretoria de Ensino e fui removido para a EE Francisco Pessoa, localizada no bairro Ana Jacinta de Prudente, a cerca de 10 km do centro da cidade.

Cheguei ansioso, com frio na barriga, mas não temia como temi quando ingressei, tinha convicções mais amadurecidas, mas não fui afoito. Primeiro analisei e conheci a escola, seus alunos, professores, funcionários e comunidade. Ouvi mais do que fiz; constitui uma equipe de trabalho afinada nos mesmos ideais e convicções, comecei a agir e não mais separava o administrativo do pedagógico.

Não conseguimos um grêmio estudantil forte, mas por um tempo reunimos escolares e comunidade e discutimos as preocupações comuns; conseguimos parceria com a universidade que refletiu conosco as dificuldades do processo educacional.

Mas foi preciso mudar e desde 2011 estou na escola Arlindo Fantini, localiza num bairro próximo ao centro de Prudente, mas marcado por grande diferença social e problemas semelhantes aos encontrados no Ana Jacinta.

Já contava com treze anos como Diretor de Escola e com a experiência de quatro diferentes escolas, por isto fui menos cauteloso e temeroso. Atendi de pronto o administrativo que precisava de acertos severos, mas caminhei com o pedagógico ouvindo e refletindo com os alunos e com os professores.

Com o passar do tempo formamos uma equipe gestora que trabalha bastante afinada. Passamos a ter um Grêmio atuante que trabalha em concordância aos interesses dos alunos. Os afazeres administrativos se reduziram à normalidade e pudemos dar maior ênfase ao pedagógico.

Conseguimos manter bom diálogo e cumplicidade como os pais, que participam com mais assiduidade nas reuniões. Há falhas porque não conseguimos dar conta de todos os afazeres, não conseguimos acompanhar de perto as aulas dos professores para dar-lhes suporte; falta olhar o noturno para que não se percam na evasão e retenção.

Entendemos que o exercício democrático foi acontecendo ao longo da caminhada através dos encontros que fazemos com os diversos segmentos da escola; ao nos reunirmos em ATPC e em planejamento de forma coletiva ouvindo e refletindo com alunos e pais de alunos; encontros com líderes de sala; reuniões corriqueiras com o Grêmio e semanais com a equipe pedagógica. Acreditamos que todos estes são espaços de construção do coletivo e exercício de gestão que se pretende democrática.

Finalmente, passados sete anos de trabalho posso dizer que o diálogo foi restabelecido, que caminhamos construindo juntos. Pelas falas e avaliações realizadas junto à comunidade percebemos que o caminho se faz no e pelo exercício democrático e com vista a educação com mais qualidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Depois de debruçar-me neste estudo percebo que por mais que entenda ser minha caminhada uma busca por educação de qualidade para todos por meio do exercício democrático, ainda há muito a ser feito, pois o exercício democrático se faz no caminhar, no refletir conjunto.

Igualmente é o ser Diretor de Escola. Não se faz um Diretor apenas nos bancos acadêmicos, mas também não se faz sem estes saberes. O saber acadêmico e pedagógico nos permite encurtar caminhos e facilita escolhas. Porém, o saber sem a realidade, sem o chão da escola, não produz os efeitos desejados. Ser Diretor de Escola é uma construção cotidiana, de leitura diária da escola e dos problemas reais que nela se apresenta.

Quanto às questões levantadas e que deram o impulso necessário a estas reflexões creio que com segurança posso afirmar: me fiz ao longo de minhas experiências de vida e, à medida que fui me fazendo, meus olhares foram se transformando, fui aprendendo a ler os fatos e a história diferentemente e me constitui no Diretor de Escola que sou, que possuí convicções democráticas e acredita na educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvendamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. Tradução de Denise Barbara Catani. In: SOUZA, Elizeu Clemente e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRC, 2006, p. 21-40.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012. 543p.

- L-

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO (A) GESTOR (A) ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE.

José Pedro Garcia Oliveira - UFPA
garciaoliveirajp@gmail.com

Roberto Cesar de Araújo Silva – SEDUC/PA
betoarau@gmail.com

INTRODUÇÃO

O artigo tem o intuito de compreender a formação dos profissionais da educação, especificamente os gestores escolares que atuam e desenvolvem suas práticas na educação básica paraense, que mesmo diante os frequentes motivos, polêmicas, preocupações, críticas, reflexões, desafios a tantos e diferentes olhares, a gestão da escola de educação básica se reconhece que a atuação e a prática caracteriza-se como o centro das implicações, de indefinições, de conflitos, de discussões por não promover a democratização no espaço da escola e nem a garantia da participação, do envolvimento, da organização, do funcionamento, da convivência democrática e do desenvolvimento da qualidade do processo ensino aprendizagem. Sabe-se que nos espaços das escolas públicas de educação básica paraense, há indícios de dilemas, dificuldades e situações diversas de tonalidades e de indefinições ou impedimentos ou desconhecimento de causa para manifestar interesses ou opiniões quanto a mobilização, a organização, o funcionamento, a autonomia, a vivência democrática e a configuração do exercício da gestão escolar. O princípio da gestão democrática escolar especificamente no campo da formação para o exercício da gestão escolar, tem sido indefinido e inadequado para provocar mudanças na organização, no funcionamento, na estrutura e na melhoria da qualidade social da educação e da convivência democrática. Inúmeras questões vem suscitando inquietações, preocupações e questionamentos, que dentre as quais destacamos: se o (a) gestor (a) escolar da educação básica possui a

incumbência pela implementação de meios, condições, ações democráticas e de políticas para determinar mudanças e modificações na organização, no funcionamento e na estrutura político, administrativa e pedagógica da escola, questiona-se: a formação que prepara os gestores escolares para o exercício da função propicia o desempenho/atuação/prática desse gestor (a) considerando que ora se constitui num exercício indefinido, desarticulado, complicado, preocupante, burocrático, sedento de atenções e de iniciativas, ora um exercício crítico, mobilizador, articulado, compartilhado, participativo e com indícios de promoção da democracia?

METODOLOGIA

O estudo é na abordagem qualitativa do tipo bibliográfico que Gil (2010, p. 29) assim descreve: *a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos, consistindo na revisão bibliográfica do tema selecionado para estudo, análise e reflexão da temática.*

DESENVOLVIMENTO

O cenário trata da formação de gestores escolares, destacando de que administração da educação é uma área do conhecimento que como as demais requer formação adicional à docência base formativa dos profissionais da educação, com vista a promover uma gestão democrática escolar que garanta a participação, a convivência, o trabalho coletivo e compartilhado, as discussões, os debates, as reflexões sobre a organização, a mobilização, modificação, o planejamento, a formação continuada e permanente de todos os segmentos escolares, o funcionamento da escola, a relação escola x família x comunidade, a implantação/implementação de instituições escolares visando as mudanças e transformações no universos escolar e na qualidade do ensino, aprendizagem e da gestão escolar. Nos anos 90 do século XX passado, a reforma do Estado e da gestão, diretamente incidiu na área da educação com a implantação de um conjunto de medidas que modificaram o panorama existente especificamente o da educação básica, cujo o destaque é para o artigo 61, incisos I e II da Lei nº 9.394/96, cuja intenção é de que as escolas de educação básica tenham um profissional investido com formação político-educativa-formativa capaz de promover a democracia, com competência e profissionalismo. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9.394/96 especificamente o artigo 64, prevê que a formação profissional do (a) gestor (a) escolar, assim seja executada: *a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.* Contudo, frequentes preocupações e contribuições quanto a formação de gestores escolares, tem sido apresentado para confrontar a estrutura centralizadora, hierárquica, burocrática e distante da realidade escolar. O balanço que se faz nesse momento resulta de investigações e produções de autores da área no Brasil (ALONSO, 1999/2007; ALMEIDA, 2014; BELOTTO E AL, 1999; BEZERRA, 2008; ESTEVÃO, 2003; FERREIRA, 1998; HORA, 1996; LIBÂNEO ET AL, 2003; LEITE, 2015; PARO, 2001/2007; ROSA, 2001; RBAE, 2005; SANTOS, 2008; VEIERA ET AL, 2003, RBAE) apontam os limites e preocupações sobre a viabilidade de um processo específico para formação desse profissional. Ferreira (1998, p. 109) enfatiza que a formação do profissional deve fundamentar-se na formação humana que o homem e mulher brasileiro (a) precisam acessar, como: *a formação do homem brasileiro e da mulher brasileira nos exige a formação de um profissional entendido como “um mediador” da “vida social” efetiva, das expectativas e do desejo coletivo de uma comunidade global que requer que os seus membros sejam integrados à vida social mundial, com todas as possibilidades.* Verificou-se assim, que a formação dos gestores escolares apresenta inconsistência teórico/metodológica, pois os sujeitos têm dificuldades para promoverem a organização de ações que priorizem a função pedagógica, social e cultural como eixo diretriz/mobilizador/coordenador das demais dimensões (docente, administrativa, financeiro, jurídico).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de gestores escolares constitui uma ação que dispensa comentários considerando sua importância para a pesquisa e o reconhecimento político-social-pedagógico e profissional dessa função, ocupada na maioria por pedagogos com a incumbência de coordenar, orientar, acompanhar, avaliar e promover a implementação de políticas educacionais de acesso, permanência, progressão e conclusão com sucesso do (a) estudante, a efetivação da humanização do ambiente escolar, democratização e qualidade social da aprendizagem escolar. Contudo, há forte limitação da função devido a concentração da atuação e da prática em questões secundárias como: lotação e falta de professores e servidores, problemas de relacionamentos interpessoais, falta de equipamentos e mobiliários,

problemas de infraestrutura, as constantes chamadas para as reuniões que de certo modo tem ofuscado o olhar desses profissionais para compreenderem e promoverem ações para qualificar socialmente e profissionalmente o exercício de suas funções. Portanto, a formação dos gestores escolares, ainda é inconsistente, livresca, conceitual, recheada de resquícios da tendência técnico-científica de gestão escolar (LIBÂNEO ET AL, 2003), pois os gestores estão mais preocupados em resolverem questões administrativas na lógica de “gerentes”, que desqualifica o alcance das dimensões sócio-política e técnico científica do trabalho da gestão.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. A Gestão/Administração Educacional no Contexto da Atualidade. IN: VIEIRA, Alexandre Thomaz, ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de & ALONSO, Myrtes. **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo Avercamp, 2003

_____. **Gestão Escolar revendo conceitos**. São Paulo: PUC-SP, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. MEC. **Lei nº 9.394/1996**

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 97-115.

GIL. Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo Atlas, 2010.

LIBÂNEO ET AL, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos Sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SANTOS, Clóvis Roberto. **A gestão Educacional e Escolar para a Modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

- LI -

VIRTUALIDADES DAS PRÁTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DO PARFOR/UFPA

Josenilda Maria Maués da Silva

UFPA

josimaues@gmail.com

O trabalho reúne as virtualidades experimentadas nos processos de formação desenvolvidos junto aos professores da educação básica do Estado do Pará por meio do PARFOR/UFPA. Parte da seguinte indagação propulsora: quais traços diferenciais podem ser virtualmente identificados nas operações envolvidas nas práticas de formação docente desenvolvidas pelo Parfor UFPA.

Do ponto de vista teórico o estudo opera conceitualmente com a noção de virtualidade em oposição à noção de possibilidades, ou de realidade. Vale, assim, delinear o que Deleuze denomina virtual. Em *Diferença e Repetição* (1988,p.335) Deleuze coloca-nos que:

“O virtual não se opõe ao real, mas somente ao atual. O virtual possui uma plena realidade enquanto virtual. Do virtual é preciso dizer exatamente o que Proust dizia dos estados de ressonância: ‘reais sem serem atuais, ideais sem serem abstratos’; e simbólicos sem serem fictícios. O virtual deve até ser definido como uma estrita parte do objeto real como se o objeto tivesse uma de suas partes no virtual e nele mergulhasse como uma dimensão objetiva.”

Como nos esclarece Levy (2011, p.112-13):

“Não se pode confundir o virtual com o possível. O possível opõe-se ao real, constituindo sua imagem, enquanto o real é a semelhança do possível. Pode-se dizer, portanto, que o processo do possível é um processo de

realização calcado no princípio da semelhança. Dizer que algo é possível é o mesmo que dizer que ele pode existir, faltando-lhe apenas a existência. Por sua vez, o virtual é real em si mesmo, não se opondo assim, ao real. Ele não depende de um processo – que pode ou não ocorrer – para se realizar. Seu processo é, como se viu, o da atualização. Essa atualização não se norteia por nenhuma analogia, mas, ao contrário, pela diferença pura, divergência ou diferenciação.”

Esse movimento, portanto, que transita do virtual,- sujeito da atualização-, ao atual, - um estado de coisas, vivido, singularidade -, compreende sempre a insinuação de traços diferenciais, baseados na diferença e na multiplicidade. A atualização de virtualidades é um movimento vital e não se pode relegar ou associar o virtual ao quimérico, ao não existente, mas constituem faces de uma mesma imagem, que tem na imagem-cristal sua zona de indiscernibilidade.

Do ponto de vista metodológico as bases da investigação que dá suporte a este texto aproximam-se do que Corazza (2004) nomeia de uma **noologia do currículo** que aponta sempre para o desvio de formas dogmáticas de se pensar essa prática. Trata-se de uma pesquisa noológica, ou Pesquisa do Acontecimento, que também pode ser chamada de pesquisa experimental.

Para Corazza (2004) a noologia curricular volta-se para o estudo das imagens do pensamento curricular. Nesse tipo de pesquisa “há sempre um momento de absoluta desterritorialização, quando é inventada uma nova imagem do pensamento curricular (quase uma ausência de imagem), que não pode ser compensada nem pela comunidade imaginada de uma dada nação (pensamento curricular nacional), e exige assim a invenção de outros novos territórios.” (CORAZZA, 2004,p.15)

Os traços diferenciais envolvidos, círculos de virtualidade, no processo de formação docente podem ser identificados em diferentes elementos que atiram as coordenadas espaço-temporais dos currículos praticados no programa de formação docente desenvolvido por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na Universidade Federal do Pará.

É possível localizar, inicialmente, esse movimento no processo de reconfiguração dos projetos pedagógicos realizados pelas Faculdades envolvidas na oferta das 21 licenciaturas disponibilizadas pela UFPA para o PARFOR. Trata-se de alterações que, se pensadas inicialmente considerando os sujeitos, o tempo e o espaço de seu acontecimento, precisaram

novamente ser reconfiguradas quando da implementação dos projetos nos primeiros momentos dessa experiência a partir do ano de 2009

O fato de não mais nos encontrarmos na ambiência física das universidades, uma vez que os cursos são ofertados em sua maioria em escolas da rede básica de polos de formação e, envolvidos em um tempo concentrado de formação, nas férias e recesso escolares dos docentes da educação básica, colocou em xeque outros tópicos curriculares tais como conteúdos, métodos, avaliação, materiais e recursos, relação professor-aluno, bem como aqueles mais específicos da formação docente como prática de ensino e estágio dentre outros.

Os cursos passaram, não sem problemas, a procurar soluções peculiares para movimentar-se nessa nova condição temporal e espacial, prevendo em seus projetos diferentes formas de fazê-lo. Isso incluiu a organização de ações curriculares para tempos não presenciais conectados por diferentes formas comunicacionais e/ou tecnológicas disponíveis considerando as dimensões e condições comunicacionais da região.

Os projetos pedagógicos passaram a desenvolver atividades teórico-práticas em diferentes espaços curriculares como laboratórios, ateliês e ambiências diversas em locais do entorno de formação. Foram redimensionados conteúdos formativos de modo a promover um diálogo mais efetivo com as exigências da ação docente na educação básica e, ao mesmo tempo, potencializar o tempo intensivo de formação. Isso exigiu, de certo modo, a ancoragem curricular da formação a partir de conceitos, categorias e tópicos fundamentais possíveis de ser trabalhados nos espaços-tempo em suas atualizações. Esse movimento requereu a exploração de diferentes componentes curriculares que não somente aqueles de natureza disciplinar, envolvendo nos desenhos curriculares componentes outros tais como ateliê, oficinas, seminários, enucleações, temas transversalizados e atividades complementares.

Nesse mesmo diapasão foi necessária a redefinição de material didático adequado à ancoragem dos conteúdos curriculares propulsores dos projetos, elegendo textos possíveis de serem trabalhados no espaço-tempo reconfigurado. As alterações metodológicas também se fizeram necessárias culminando em ações e projetos integradores e na mobilização de saberes adquiridos em situação de trabalho. Foram, do mesmo modo, impulsionados novos procedimentos avaliativos a partir de experimentações tanto na dimensão ensino-aprendizagem quanto na avaliação dos cursos realizada a cada etapa formativa.

Deslocamentos outros foram necessários para reconfiguração do formato do estágio curricular desenvolvido em diferentes dinâmicas, incorporando e problematizando a experiência docente, atravessando os locais de atuação dos docentes e seus pares, em seus

campos de prática. Foram, ainda, elencados novos formatos de Trabalhos de Conclusão de Curso para além do tipo monográfico em processos de orientação e produção coletiva traduzidos em memoriais, relatos de experiência, portfólios e performances.

A incorporação de mecanismos e atividades a distancia, com ou sem auxílio de tecnologias informacionais e comunicacionais, ensejou a produção de construção de bibliotecas virtuais, de constituição de outras redes de comunicação entre discentes, docentes formadores e coordenações aproximando os docentes em formação de tecnologias disponíveis para a produção de outros entre - lugares formativos. De outro modo ações de extensão passam a adentrar os projetos pedagógicos de curso constituindo assim outros espaços-tempos de formação docente.

Como é possível identificar foram produzidas outras zonas de discernibilidade no processo formativo em cruzamentos onde conteúdos, componentes, atividades curriculares, locais de formação e tempo dilatado excedem enquadramentos espaços-temporais visíveis, mudando centros de gravidade da organização e dinâmica curriculares em processos que redistribuem coordenadas espaço-temporais de trabalho e formação docente.

É possível identificar esses circuitos semoventes como círculos de virtualidade que se conectam, que se renovam. É possível vê-los como processos de atualização que afetam tanto as imagens curriculares sequenciadas que costumamos experimentar quanto o próprio objeto currículo que adquire uma plasticidade marcada pelas singularidades que o recortam, nos diferentes espaços em que se produziram deslocamentos. E assim podem ser vistos por se tratar de movimentos construídos sobre princípios de incerteza e indeterminação que promovem circuitos moventes, em processos de atualização que afetam imagens de pensamento e o objeto currículo, não cabendo juízos sobre Sua validade ou qualidade, pois que vistos em sua positividade, a partir dos efeitos promovidos em circuito.

Não se trata, certamente, de construções perenes. Imprimem movimentos particulares, efêmeros poderíamos dizer, mas produzem variações que, ao mesmo tempo em que podem reconduzir a estados vividos ou à práticas curriculares sedimentadas, fazem passar mudanças de direção. Poderemos vê-los como atuais que remetem à virtuais em circuitos onde o virtual se atualiza, formando “uma individuação em ato ou uma singularização por pontos relevantes a serem determinados em cada caso. (ALLIEZ, 1996,p.56)

Investiu-se, portanto, na criação de uma espécie de entre-lugares em termos de desenho e dinâmica curricular que, se a princípio vistos como tolhidos pelo espaço-tempo em que acontece a formação docente, podem ser assumidos como condição de possibilidade

de acontecimentos e intensidades espaço-temporais para os currículos balizadas por circuitos moventes, territórios que marcam outras linhas de composição curricular.

REFERÊNCIAS

ALLIEZ, Éric. (1996) **Deleuze: filosofia virtual**. São Paulo Ed 34,1996

CORAZZA, Sandra e TADEU, Tomaz.(2003). **Composições**.Belo Horizonte, Autêntica.

DELEUZE, G. (1998) **Diferença e repetição**. (3 ed.). Rio de Janeiro, Graal.

DELEUZE e GUATTARI, Felix. (1992)DELEUZE e GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro, Ed 34.

LÉVY, P. (1998) **O que é o virtual?** (2 ed.)Rio de Janeiro, Ed. 34. 1998

- LII -**AS PROPOSTAS PARA A GESTÃO ESCOLAR NO
PANORAMA DA PERFORMATIVIDADE****Joyce Mary Adam**

Termos como performatividade e empreendedorismo têm se apresentado como elemento central nas políticas educacionais e propostas para a melhoria da qualidade da educação. O presente artigo tem como objetivo principal apresentar uma análise de documentos produzidos pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo que definem os perfis e as “habilidades e competências” requeridas para diretores de escola, à luz do conceito de performatividade. Serão objetos de análise documentos tais como: os dois últimos editais de concurso para diretores da SEE de São Paulo; Comunicado 5 de dez./2000 e a Resolução SE 56/2016 ; o Manual Operacional Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), este último material de referência tanto no curso que diretores aprovados em concurso devem fazer como no edital do último concurso para diretores e supervisores.

A discussão sobre o conceito de performatividade é apresentada por Gond et al (2016) com diferentes variações de referenciais e perspectivas sendo que destaco três principais que seriam: fazer coisas com palavras, segundo Austin (1962); busca por eficiência, segundo Lyotard (1984/1979) e constituição do self, segundo Butler (1997) e Derrida (1979).

A concepção de performatividade trabalhada por Lyotard (1984, apud Gond,2016, pág.445), é a que mais corresponde à discussão que o presente artigo pretende trazer, na medida em que questiona a supervalorização da performatividade enquanto técnica ou habilidades para obter eficiência dos sistemas, das organizações, em detrimento da autonomia pessoal, principalmente quando falamos em educação.

Trazendo a reflexão realizada por Ball (2002), o artigo destaca que o conceito de performatividade se apresenta como um conceito em que o centro da responsabilidade pelo fracasso ou sucesso das ações colocadas em pratica recaem somente sobre os sujeitos

individualmente ou nas organizações enquanto entidades isoladas, sem que o contexto seja elemento considerado no processo:

a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção. (ball, 2005 2, pág. 4)

A ideia de racionalidade administrativa, na perspectiva de técnica voltada para a eficiência e eficácia, isenta de “ideologia”, tão em voga no contexto atual mundial, contribui para pensar a gestão escolar como racionalidade administrativa voltada a uma performatividade neutra que não leva em conta contextos específicos que demandam ações próprias às realidades vivenciadas pelas escolas públicas brasileiras. Pensar a administração escolar e a atuação do gestor escolar nessa perspectiva choca-se com a ideia de gestão democrática, outra palavra de ordem presente nas falas, textos, resoluções e a própria LDB, caindo em um discurso vazio e ausência na prática.

Tal discurso vazio, no entanto, produz identidades e formas de ser de professores e gestores da educação, moldando as subjetividades que vão uniformizar referenciais e ações que têm a mera racionalidade técnica como inspiração. Como afirma Ball (2005):

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. A performatividade, ou o que Lyotard também chama de “controle do contexto”, está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas. A subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial. (BALL, 2002, pág. 544)

O Comunicado 5 de dez/2000 da SEE do estado de São Paulo é um marco na perspectiva da introdução de referenciais para o perfil da gestão escolar, ajustando-o aos princípios da performatividade.

A *Resolução SE 56, de 14-10-2016* que dispõe sobre o perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino no item PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO do documento apresenta como uma das bibliografias recomendadas, o *Manual Operacional Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socio educacional (TESE)*. Dentre os diferentes princípios presentes no Manual, destaco os que seguem:

A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar. (Pág. 3)

O documento segue apresentando os “benefícios” que o manual pode trazer para as escolas, reafirmando a importância de um gerenciamento profissional que levará as escolas brasileiras ao seu máximo resultado, como destacado do documento a seguir:

“Quem não planeja não executa; quem não mede não sabe de nada.” A TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional) foi desenhada para levar esses conceitos gerenciais para o ambiente escolar e permitir ao Gestor o atingimento dos seus objetivos de maneira estruturada e previsível. Eu considero esta metodologia a espinha dorsal do processo de transformação da escola pública brasileira, tão mal planejada, tão mal gerida e que produz, como consequência, resultados tão pífios.

O presente documento trata exatamente disto. Com base na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) foi sistematizada uma variante a ser utilizada no ambiente escolar (pág. 4)

Em uma primeira análise, o princípio presente em tais documentos se contrapõe à discussão sobre gestão democrática já acumulada por autores como Paro; Felix (1986); Silva Jr.; e outros. A partir da análise dos referidos documentos, o artigo pretende apontar as falácias do discurso da gestão empresarial enquanto referência para a gestão escolar, mostrando, que discursos ressignificados de propostas de gestão escolar conservadoras e ultrapassadas são obstáculos para a verdadeira gestão democrática da escola.

A referida resolução, que orienta o edital do último concurso para diretores das escolas públicas afetas à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo reforça essas conclusões na medida em que a bibliografia recomendada se direciona à perspectiva mais tecnicista, no tocante à temática da gestão da escola.

Concluindo, o ponto central a destacar é o de que a gestão escolar na perspectiva da performatividade, como já discutido, tem como alvo principal atingir padrões estabelecidos de fora que nem sempre levam em conta a realidade concreta e cotidiana das escolas objeto das ações resultantes. O que se consegue são resultados que não contribuem para a real qualidade da educação no sentido de uma educação para a autonomia e para o exercício democrático da cidadania.

REFERÊNCIAS

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, vol. 15, n. 2, 2002.

BALL, S. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

FELIX, M.F.C. Administração Escolar - Um problema educativo ou empresarial. 3ª Edição. Cortez, Campinas, 1986.

GOND, J.P.; et all. What do we mean by performativity in organization and management studies? The uses and abuses of performativity. Texto em revisão pela *International Journal of Management Revie.* , Vol. 18, 440–463, 2016. Disponível em : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ijmr.12074>.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE/AVINA. Manual Operacional Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf

PARO, V. Gestão Democrática da Escola Pública. SP. Ática, 2ª ed., 1998

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Comunicado 5 de dezembro de 2000. São Paulo, 2000.

SILVA Jr. C.A. A ESCOLA PÚBLICA COMO LOCAL DE TRABALHO. SP, Cortez,1993.

- LIII -**IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICA EDUCACIONAL E
ESCALAS: UMA ANÁLISE DO ARRANJO
INSTITUCIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID****Juliana Cristina Araujo do Nascimento Cock**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

ju_geouff@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

O presente trabalho é parte da dissertação de mestrado desenvolvida pela autora (COCK, 2018) e apresenta um aprofundamento das reflexões teórico-metodológicas da análise empreendida. Na pesquisa foi realizado um estudo de revisão do campo de estudos de políticas públicas, com foco sobre o processo de implementação, e uma análise do arranjo institucional de implementação de uma política educacional direcionada à formação inicial docente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes).

O objetivo deste trabalho é oferecer uma contribuição para o desenvolvimento de pesquisas no campo teórico e acadêmico da política educacional ao apresentar as potencialidades teóricas, metodológicas e analíticas dos estudos de implementação desenvolvidos no campo de políticas públicas, além do uso de diferentes acepções do conceito de escala em interface com a Geografia para compreender a implementação do Pibid.

DESENVOLVIMENTO

A política educacional vem se constituindo como um campo de investigação em permanente busca de consolidação tanto no cenário internacional quanto nacional, e com significativo crescimento nas últimas décadas em número de pesquisadores interessados no tema, publicações, periódicos, eventos, redes e grupos de pesquisa (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; STREMEL; MAINARDES, 2016; MAINARDES; STREMEL;

SOARES, 2018). Para isso, o desenvolvimento de estudos teórico e analiticamente embasados torna-se fundamental para a consolidação do conjunto de conhecimentos produzidos de maneira metódica, sistemática e controlada, de maneira a constituir, portanto, uma epistemologia das políticas educacionais (SAVIANI, 2017).

Nesse sentido, a aproximação do campo teórico e acadêmico de política educacional com o campo de políticas públicas a partir de contribuições teóricas e analíticas interdisciplinares, sobretudo da Ciência Política, Administração Pública e da Sociologia, pode contribuir substancialmente em função dos modelos já desenvolvidos por esses campos e que têm sido utilizados para o estudo de outras políticas públicas sociais, de infraestrutura, e até mesmo aquelas de caráter intersetorial.

Dentre os estudos sobre implementação de políticas públicas estão as abordagens que consideram os arranjos institucionais de implementação e as estruturas de governança. As possibilidades analíticas oferecidas por essa abordagem permitem mapear os atores, processos e instrumentos necessários, antecipar gargalos, lacunas e insuficiências das capacidades estatais que podem prejudicar os objetivos e resultados esperados por determinada política ou programa (PIRES, 2016).

O estudo do arranjo institucional da implementação tem como base a estruturação proposta no seu desenho e permite compreender a implementação em ambientes político-institucionais complexos, como aquelas que envolvem relações federativas, participação social e parcerias público-privadas (GOMIDE; PIRES, 2014; PIRES, 2016). O tema dos instrumentos na produção da ação pública compreende o conjunto dos problemas colocados pela escolha e o uso dos instrumentos (técnicas, meios de operar, dispositivos) que permitem materializar e operacionalizar a ação governamental (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012).

O conceito de escala, por sua vez, é um dos mais caros à Geografia e o seu significado está para além do raciocínio analógico com a cartografia. No sentido de estratégia de apreensão da realidade, a escala define o campo empírico da pesquisa, ou seja, os fenômenos que dão sentido ao recorte espacial objetivado (CASTRO, 2008). Souza (2016) permite avançar no entendimento do conceito de escala na pesquisa sócio-espacial (sic) ao explicitar as suas acepções em: escala do fenômeno (abrangência física no mundo de um suposto objeto real), escala de análise (nível analítico referente à construção do objeto do conhecimento) e escala de ação (raciocínio estratégico e reflexão acerca do alcance espacial das práticas dos agentes).

Com base nos fundamentos acima, a produção dos dados da dissertação ocorreu mediante pesquisa bibliográfica e documental (editais Pibid até 2013). Trata-se de uma

pesquisa qualitativa cuja análise e interpretação dos dados deu-se a partir de uma estratégia de análise de conteúdo temática. Foram sistematizados e analisados o desenho do Pibid, objetivos, papel dos agentes, espaços e condições materiais que são colocadas para a sua realização, incluindo a estrutura de incentivos compreendida como parte dos instrumentos da ação pública para a efetivação dessa política educacional.

CONCLUSÃO

A criação do Pibid resulta de um conjunto mais abrangente de políticas educacionais, com destaque para o I e II PNE e o PDE, que resultou nas novas atribuições dadas à Capes e na criação do Parfor. Outra articulação observada nas normas do Pibid diz respeito aos programas do MEC voltados às secretarias de educação, tomados como pré-requisitos para a escolha das escolas parceiras das IES que participam do Pibid, fomentando, assim, uma articulação com outras políticas educacionais que acontecem em níveis subnacionais.

A estrutura institucional-legal do Pibid acontece nas escalas nacional e regional. Em escala nacional, o Pibid articula em regimes de colaboração os entes federativos, a partir das IES e escolas participantes, tendo o Governo Federal como financiador, coordenador e regulamentador do programa. A escala regional, no sentido da meso-escala, refere-se à articulação de cada IES a um determinado número de redes de ensino e escolas materializando a área de influência de cada IES participante.

Na estrutura institucional-acadêmica do Pibid há três diferentes escalas na sua implementação e execução, embora sejam de naturezas distintas: a escala nacional, a organização intra-IES e a escala local. Essas três escalas constituem os espaços de atuação dos agentes, respectivamente, formuladores, burocratas de médio escalão (coordenadores institucionais e de gestão) e burocratas de nível de rua (coordenadores de área e supervisores). A organização intra-IES refere-se à estruturação e organização do Pibid em cada instituição de ensino superior participante e está intrinsecamente ligada às suas características institucionais. A escala local se refere ao nível da entrega da política nos Subprojetos, e materializa o regime de colaboração entre as IES as redes de ensino mediante a parceria com as unidades escolares selecionadas.

Não foi objeto da pesquisa o conteúdo substantivo do Pibid. Entretanto, a análise de documentos efetuada pode contribuir para o estudo do arranjo institucional de implementação das políticas educacionais concebendo-as enquanto fenômenos que se estruturam de maneira articulada, as relações federativas e suas dimensões escalares.

REFERÊNCIAS

CASTRO, I. E. O problema da escala. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, pp. 117-140.

COCK, J. C. A. N. **Estudo de revisão do arranjo institucional de implementação de políticas: o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2018, 195p.

GOMIDE, A. A.; PIRES, R. R. C. Capacidades estatais e democracia: a abordagem dos arranjos institucionais para análise de políticas públicas. In: _____. (eds.). **Capacidades estatais e democracia: arranjos institucionais de políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2014.

LASCOUMES, P.; GALÈS, P. L. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Revista Pós Ciências Sociais**. v.9, n.18, jul/dez. 2012.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; SOARES, S. Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em política educacional no brasil: mapeamento e reflexões **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n.8, p.43-74, jan./jun. 2018.

PIRES, R. R. C. Arranjos institucionais para implementação de políticas e ações em Direitos Humanos. In: DELGADO, A. L. M. *et al.* (orgs). **Gestão de políticas públicas de Direitos Humanos** – Coletânea. Brasília: Enap, 2016, pp. 189-210.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2017.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A emergência do campo acadêmico da política educacional em diferentes países. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, n.1, jan/jun. 2016, p. 115-138.

- LIV -

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E A GESTÃO

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Universidade Federal do Rio de Janeiro

jussarapaschoalino@yahoo.com.br

Marco Aurélio Tavares do Amaral

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

marcotamaral30@gmail.com

Thaís Almeida Martins

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

thais.almeida.martins@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar como o professor de matemática está vivenciando as relações de trabalho no âmbito da instituição escolar. Neste sentido, este estudo se pautou na metodologia da pesquisa qualitativa ao buscar compreender nas produções acadêmicas dos professores, da área específica da matemática, a lógica do trabalho docente, a partir dos anais de um evento. O percurso metodológico se iniciou com a escolha dos Anais do Evento Encontro Nacional de Educação Matemática (XII ENEM), ocorrido em 2016. Duas perspectivas foram determinantes para a escolha do referido evento. A primeira perspectiva foi a relevância do evento no campo educacional nacional, que já se encontrava na décima segunda edição. Na segunda, a disponibilidade das Comunicações Orais aprovadas no sítio eletrônico, que proporcionam o conhecimento público do mesmo, como também a consulta sobre a temática abordada que foi: A Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. No XII ENEM a proposta do evento foi colocar em discussão as novas temáticas e tendências que perpassam a Educação Matemática, tanto no campo profissional, como campo de pesquisa.

Vale salientar que a formação docente, bem como a sua atuação tem exigido constantes mudanças e que as análises construídas pelos profissionais da área demarcam esses novos câmbios que se estabelecem frente ao trabalho do professor.

A ATUAÇÃO DO DOCENTE

O exercício da docência a cada tempo tem se configurado como complexa, pelo fato de abranger as novas solicitações que prevê: “[...] o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares [...]” (BRASIL, 2015, art. 13).

Ser professor nos dias atuais não é algo tão simples, embora muitos ao pensarem utilizando apenas de referenciais antigos se expressam que ser professor é entrar numa sala de aula e ensinar. Entretanto, com as mudanças na cultura organizacional das escolas, o aumento dos processos burocráticos tem impedido o professor de ser apenas o dono do espaço da sala de aula, mas ele passa a ter a necessidade de dialogar com as outras partes, passa a fazer parte do processo de gestão da escola.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, dentre os quais o Curso de Licenciatura em Matemática se insere. Dessa forma, em seu § 4º do artigo 3º esclarece que

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação [...]

Dessa forma, observa-se que o professor de matemática não tem somente a incumbência de exercer docência, mas seu trabalho alcança outras atividades pedagógicas, inclusive na gestão educacional.

Nesse sentido, torna-se importante compreender quais tem sido os estudos mais recentes sobre o professor de matemática e sua relação com a gestão dos espaços escolares. Para isso, essa pesquisa buscou nas bases de dados dos Anais do Evento XII ENEM de 2016.

ENEM

Desde a década de 1980 diversos grupos constituídos por professores, estudantes e pesquisadores no país, preocupados com questões referentes à Educação Matemática, promoveram debates e discussões com vistas a criar um espaço que lhes cabia no campo da educação. Essa preocupação motivou a realização do I Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, na PUC/SP em 1987. De 1988 a 1995 o evento foi realizado bianualmente e após essa data, passou a ser trianual.

Este evento é o mais importante no âmbito nacional, porque congrega o universo dos segmentos envolvidos com a Educação Matemática: professores da Educação Básica, Professores e Estudantes das Licenciaturas em Matemática e em Pedagogia, Estudantes da Pós-graduação e Pesquisadores. A cada encontro, conforme os registros, constata-se o interesse pelas discussões sobre a Educação Matemática, seus fazeres múltiplos e complexos, novas tendências metodológicas e pesquisas que dão sustentação ao campo.

A importância do evento e carga de publicações possibilitam compreender esse repertório como um banco de pesquisas, com o intuito de buscar reflexões sobre a atuação do professor na realidade atual. Assim, ao realizar a pesquisa nos Anais do evento do XII ENEM utilizando o termo: “gestão” a partir dos 971 trabalhos aprovados e disponibilizados no site foi certificado de que o referido termo foi evidenciado em 33 trabalhos. Novamente, a partir da primeira seleção foi realizada nova leitura e confirmado de que a palavra “gestão” havia sido pelo menos uma vez citada no corpo do texto. O processo de refinamento foi intensificado, por meio de leitura dos textos, e o termo gestão em um contexto da gestão educacional apareceu em apenas 10 desses trabalhos. A seleção deste material possibilitou a releitura dos mesmos e em apenas 2 destes foram evidenciadas as questões que se referiam à gestão educacional no campo de trabalho dos educadores matemáticos. No artigo: “Formação de Professores polivalentes: uma pesquisa acerca do Conhecimento Matemático” (DICETTI, 2016), a autora identifica as problemáticas da dimensão educacional, e tem um dos temas norteadores a gestão escolar. O texto observa que há poucas publicações que contemplam este tema, e que o conhecimento do professor não está somente no ensinar dentro da sala de aula, mas vai desde gerir os alunos dentro de sala alcançando a administração e gestão escolar. No outro trabalho com o título: “Um estudo de caso dos professores de Matemática formados na Universidade do Estado do Pará nos anos de 2010 a 2014” (SILVA, 2016) se tratou de uma pesquisa que teve como finalidade analisar a formação de professores de matemática no período de 2010 a 2014. Nos resultados

apresentados, identificou-se alguns professores, sobretudo os recém-formados manifestaram ter dificuldade de relacionamento com a escola, pois tiveram pouco contato com a escola no período de formação e, no período de estágio, apenas teve contato com a parte interna da sala de aula, sem adentrar em outros espaços da instituição.

O silenciamento na formação sobre a gestão, ao trazer à tona apenas dois trabalhos, em um evento que na atualidade representa um espaço de âmbito nacional e privilegiado para pensar e analisar as questões sobre a docência evidenciou a inóxia dessa discussão que envolve a docência e a gestão. Saliente-se que nos trabalhos analisados dos Anais do evento XII ENEM, não se localizou pesquisas desenvolvidas, que contemplaram o aspecto da gestão na formação dos professores de matemática. Por outro lado, esse estudo também possibilitou suscitar vários questionamentos sobre a atuação docente de matemática, que se mostrou de forma mais específica e direcionada para a esfera da sala de aula.

CONCLUSÃO

As análises realizadas neste estudo evidenciaram que em contraposição aos ditames legais que cada vez apregoam as múltiplas atribuições dos docentes, especialmente ao que referem ao caráter gestor da docência, ainda convivemos com o silenciamento sobre a temática. A proporção de apenas dois trabalhos, num universo de 971 trabalhos foi considerada inexpressiva. Os resultados das análises apontaram para dois aspectos que merecem serem investigados. No primeiro, torna-se relevante buscar compreender se as atuais formações os futuros professores de matemática estão tendo formação que os habilitem a atuarem para além da sala de aula. Outro aspecto, seria se nesses espaços de diálogo e interlocução sobre o conhecimento da área, existe abertura para a aprovação e interesse de se discutir trabalhos que tragam a tônica a múltiplas atribuições docente, especialmente ao binômio docente gestor.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2015.

DICETTI, Tanara da Silva *et al.* Formação de professores polivalentes: uma pesquisa acerca do conhecimento matemático. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2016, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: SBEM, 2016. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais>. Acesso em: 11 fev. 2019.

SILVA, Maria Benedita Barbosa da; SANTOS, Antônia Edna Silva dos; PINTO, Elane Ferreira. um estudo de caso dos professores de matemática formados na Universidade do Estado do Pará nos anos de 2010 a 2014. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: SBEM, 2016. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais>. Acesso em: 11 fev. 2019.

- LV -

**DIRETORES ESCOLARES:
REFLEXÕES SOBRE O PERFIL ALMEJADO NOS
EDITAIS DE SELEÇÃO**

Karla Karine Nascimento Fahel Evangelista
Prefeitura Municipal de Fortaleza
karlakarine.k@gmail.com

Eveline Andrade Ferreira
Universidade Federal do Ceará
professoraeveline@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo soma-se às discussões acerca da formação de gestores escolares que têm sido impulsionadas nos últimos anos no contexto da América Latina, e em especial, no Brasil.

Na legislação nacional brasileira, além da Carta Magna (Artigo 206, inciso VI), a LDB, Lei 9.394/96, também expressa a pretensa mudança paradigmática na gestão das escolas (Art. 3º, Inciso VIII, Art. 12). Esses documentos contribuíram para um novo olhar sobre a escola, provocando a necessidade da ampliação do debate sobre a gestão, o perfil e formação dos profissionais gestores.

Apesar de indicar a formação almejada para o gestor (curso de Pedagogia), a LDB abre uma gama de possibilidades para a formação desses gestores, quando não determina a área da pós-graduação a ser cursada, e ao mesmo tempo, permitindo a formação inicial nos diversos cursos de graduação.

Este estudo se utiliza da análise de editais de seleção para gestores escolares, buscando-se identificar os elementos considerados relevantes para a atuação do diretor escolar pelas instâncias responsáveis pelos processos de seleção para essa função.

EDITAIS DE SELEÇÃO: EXIGÊNCIAS PARA A FUNÇÃO

A seleção dos editais da amostra se deu mediante a consulta *online* aos editais como arquivos separados e/ou no Diário Oficial de seus estados, sendo analisados editais do período de 2005 a 2015 que estão disponíveis em domínio público.

Quadro 1 – Quantidade de editais de seleção de gestores no Brasil

Ano	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Quantidade	1	2	1	5	2	8	3	13	35

Fonte: Elaboração das autoras

Apesar de não acontecer de forma regular e gradual, há um crescimento no número de editais de seleção para diretores. Isso pode ocorrer, por um lado, pela necessidade de estabelecer transparência nesses processos de escolha de dirigentes. Por outro lado, pela crescente facilidade de divulgação dos processos através dos meios digitais na internet.

Nesta análise documental, observou-se nos editais, os critérios exigidos para pleitear a vaga de diretor escolar e também os conteúdos programáticos indicados para as provas.

CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE DIRETORES

Os editais de seleção analisados revelam que com o passar do tempo o foco das seleções tem sido ampliado e a cada ano são acrescentados aspectos considerados importantes para a assunção ao cargo de diretor.

a) Tempo de experiência docente: um critério acima de todos

Todos os editais da amostra exigem uma experiência docente que varia entre dois e quatro anos de atividade. Dessa forma, os editais evidenciam reconhecer que a prática dos professores “é rica em possibilidades para a constituição da teoria” (PIMENTA, 2010, p.22). Convergem para o fato de que uma condução adequada da escola exige, além do domínio da legislação educacional, o conhecimento da prática e das demandas docente.

b) Formação inicial mínima: quase cumprindo a Lei

Um fato que chama atenção na análise e vale ser ressaltado, é que em dois (2) editais (Edital nº 2 de 2008; Edital nº 12 de 2013), a formação mínima contempla o curso normal de ensino médio, critério que vai de encontro às determinações legais sobre a formação para assumir cargo de gestão (Artigo 64, LDB 9.394/96).

c) Efetividade na rede de ensino: estabilidade e continuidade no trabalho

Dos 35 (trinta e cinco) editais pesquisados, apenas 4 (quatro) não estabeleciam a efetividade no cargo como critério seletivo. Isto indica o cuidado em evitar a descontinuidade de ações de gestão nas escolas ou sua interrupção ao final do contrato do profissional.

d) Processos administrativos: diretor “ficha limpa”

Observou-se nos editais que, apesar de não ser comentado na literatura ou na legislação, as redes de ensino têm exigido que os diretores sejam “ficha limpa” para se candidatar, ou seja, não podem estar respondendo a processo administrativo e nem ter sido condenado em diligência. Critério presente em 30 (trinta) dos 35 (trinta e cinco) editais.

e) Participação/aprovação nos cursos de formação/capacitação: padronizando o perfil

Os cursos de formação/capacitação contemplam os mais diversos temas. Dos 35 (trinta e cinco) editais analisados, 14 (quatorze) utilizam a formação/capacitação como uma de suas etapas seletivas.

Para concorrer à vaga de diretor/gestor escolar, existem outros critérios que, apesar de aparecerem com menos frequência nos editais, não são menos importantes para sua atuação na escola. São eles: análise curricular ou de perfil, eleição pela comunidade escolar e entrevista. É relevante ressaltar o crescimento da exigência do plano de gestão da unidade escolar.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS EXIGIDOS NOS EDITAIS

Os conteúdos indicados nos editais da amostra foram divididos em cinco (5) blocos temáticos referentes aos assuntos mais recorrentes nos documentos.

- I. *Gestão/administração escolar* – Está diretamente ligada à prática profissional do diretor, e cabe a ele maior responsabilidade por todos os acontecimentos na instituição de ensino relativos à condução da escola.
- II. Planejamento educacional/escolar – A avaliação realizada durante a seleção considera a elaboração do plano de gestão como a demonstração de competência para assumir o cargo, anunciando aos avaliadores as propostas dos candidatos, assim como sua visão sobre a educação e a função da escola pública na sociedade.
- III. Fundamentos e Legislação do ensino – Requer larga fundamentação teórica, política e legal dos gestores.
- IV. Avaliações internas e externas – Neste momento em que muito se fala sobre desempenho e resultados educacionais, as avaliações ganham espaço nos editais, principalmente em relação aos conhecimentos sobre indicadores de rendimento escolar.
- V. Liderança – O conceito de liderança apreendido aponta para um gestor que abandona uma postura autoritária e passa a tentar conquistar sua equipe de trabalho e consulta-la para tomada de decisões.

Os editais expressam o anseio das redes de ensino em receber nas escolas profissionais que provem estar aptos ao cargo de diretor por meio dos conhecimentos e habilidades aferidos na seleção. O papel dos editais é tornar público qual perfil de profissional as redes de ensino querem absorver para trabalhar nas escolas, conduzindo o andamento do trabalho administrativo e pedagógico nas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se investigar os elementos formativos necessários para a constituição de dirigentes escolares a partir da análise de editais de seleção de diretores em diversos contextos educativos.

Entre os principais achados destacam-se:

- Apesar de não estar enfatizada nas leis nacionais, a experiência docente é apontada como um elemento de elevada importância para a função do diretor escolar constituindo assim a principal exigência dos editais de seleção;
- Identifica-se que, mesmo com algumas mudanças, continua havendo um distanciamento considerável entre as proposições teóricas e as orientações legais, que

abordam em poucos dispositivos o assunto. Enquanto é crescente o debate sobre a demanda da formação dos diretores, a distância encontrada entre literatura e leis/regulamentações se expressa com mais ênfase na prática dos gestores escolares;

Percebe-se que não existe um consenso sobre a formação que o diretor deve possuir – em parte, fruto da falta de clareza do próprio papel dos gestores escolares, que muitas vezes chegam às escolas sem saber o que se espera deles (CASTRO, 2000). Sabe-se, porém, pelas dimensões de sua formação, quão ampla é sua responsabilidade junto à comunidade escolar.

No tocante específico à formação dos diretores, esse impulso se deve mais pela complexidade que o trabalho do diretor vem adquirindo em um contexto atual que, embora orientado pelo imperativo legal de gestão democrática, é profundamente marcado pelas políticas voltadas para avaliações em larga escala/avaliações externas.

As instâncias formativas e as redes de ensino precisam entrar em sintonia quanto à formação dos dirigentes escolares, contemplando os achados que os estudos têm apresentado, assim como obedecendo ao determinado pelo espírito legislador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acesso em 10/11/2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2014.

CASTRO, M. L. S. de. A gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Rev. Em aberto**, Brasília, v.17, n. 72, p. 71-87, fev. /jun. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro e PIMENTA, Sema Garrido (Orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

- LVI -

JUSTIÇA E DEMOCRACIA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa³⁹

katuchao@yahoo.com.br

Alice Miriam Happ Botler⁴⁰

alicebotler@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta pesquisa de caráter exploratório, que tem como objetivo compreender como os conceitos de justiça e democracia de escolares refletem o entendimento de suas vivências na escola.

Nos anos 70 do século XX, o conceito de justiça toma força, associando-se ao princípio da igualdade e compatibilizado com o da liberdade (ESTEVÃO: 2001). Ou seja, é justo tudo aquilo que proporciona a igualdade de oportunidades, de distribuição de bens quando promove e/ou preserva a liberdade do indivíduo inserido socialmente. Tal relação carregam em si mesmas um corpo de tensões, referentes aos interesses e necessidades pautadas no direito (individual e coletivo) dos cidadãos.

Estêvão (op.cit), assim como Rancière (2014), estimulam a ampliar a compreensão da aplicação da justiça e da democracia no âmbito escolar.

JUSTIÇA(S) E DEMOCRACIA NA ESCOLA.

Como e quando uma escola é justa? Será que uma escola justa é também uma escola democrática? De qual justiça se fala quando se pensa em uma instituição educativa? Nos

³⁹ Doutoranda em Educação pelo PPGE/CE/UFPE.

⁴⁰ Doutora em Sociologia, professora da UFPE e do PPGE/UFPE.

parece legítimo considerar que hoje se associa justiça a distribuição igualitária de bens, sendo assim como ser uma escola justa, quando os bens nela distribuídos são de natureza subjetiva?

Estêvão (2001) identifica três diferentes abordagens da justiça: Universalista, que a entende como equidade; Relativista, que a entende como *esférica* e, portanto, como igualdade complexa e; Radical que a entende de forma articulada com as políticas de dominação e de opressão, com as políticas de reconhecimento e de redistribuição. Tais perspectivas tem a distribuição/aquisição de bens como objeto definidor do que é justo de modo que “a justiça liberal institui-se como um verdadeiro sistema de arbitragem, decorrente da necessidade de se protegerem os interesses individuais” (ESTÊVÃO, 2001, p. 12-3)

O problema se estabelece na medida em que o Estado não consegue atender as individualidades sobretudo das camadas pobres da sociedade e, em busca da governabilidade, adota padrões e normativas pouco eficientes e, portanto, injustos.

Ressaltamos que justiça se aplica à análise de comportamento do indivíduo⁴¹ e/ou do cidadão, posto que é através dele que uma ação realizada é interpretada como justa ou não. Este cidadão, inserido na sociedade, tem sua conduta relacional classificada como procedimental, distributiva e interativa e, não obstante suas especificidades, no que se refere as características conceituais de cada uma delas, nos convencemos de que todas são passíveis de afetar a percepção dos indivíduos sobre a justiça e sobre si.

Sobre a justiça organizacional, diz:

Do nosso ponto de vista, o conceito mais crítico de justiça organizacional articula-se intimamente com a dialética da construção da igualdade e da diferença e, por isso mesmo, com a eficácia dos sistemas de desigualdade e de exclusão (...), transpostos agora para o interior das organizações. (ESTEVÃO, 2001, p. 46)

Ou seja, a justiça política e social praticada como consequência da proposta de governo é transposta para o interior das instituições. Ao colocá-las em prática, acaba promovendo a desigualdade, na medida em que privilegia uma necessidade em detrimento de outra. Impõe ao sujeito/cidadão a inviabilização do sentimento de pertença a uma dada sociedade/comunidade, o que não é justo. Ressalta-se que, pertencimento, igualdade e justiça parecem ser reconhecidos como possibilidades de consumo, aquisição de bens materiais e/ou culturais.

⁴¹ Tal distinção se justifica pela compreensão de que só aqueles reconhecidos pela burocracia estatal e que usufruem dos direitos civis e políticos são de fato cidadãos.

Assim a instituição escola deve ser um espaço de práticas justas, pela sua função social e a escolarização tem por base, a igualdade de oportunidade dispensada a cada estudante capaz de garantir a inclusão na sociedade de consumo. No entanto, este não nos parece ser um princípio do sistema educacional brasileiro, sobretudo quando se atribui à escola “o objetivo de conciliar a eficácia econômica e a justiça social” (ESTÊVÃO, 2001, p. 61).

O que se tem verificado são práticas nas quais as relações interpessoais e pedagógicas vivenciadas nas escolas, privilegiam interesses particulares de maneira hierarquizada e discriminatória. Nada democráticas, embora Rancière (2014, p. 68) evidencie que “não existe governo democrático propriamente dito”. Portanto, tal como o conceito de justiça, é preciso se ter clareza sobre o de democracia, de qual tipo de democracia está se falando e/ou desejando para que ela possa ser efetivada e percebida.

O senso comum aponta que ao restringir a democracia como simples direito individual, desvirtua-se o seu sentido e desconhece-se como devem ser efetivamente implantadas as políticas de um governo democrático. Tal entendimento é o que embasa a definição e interpretação de justiça e de justiça na escola. Dito de outra forma, confunde-se interesses democráticos com a liberdade individual como se bastasse ser *cidadão* para ser reconhecido como *igual*.

Conforme o autor supracitado “é isso que implica o processo democrático: a ação de sujeitos que, trabalhando no intervalo das identidades, reconfiguram as distribuições do privado e do público, do universal e do particular” (ibid, p. 80) e cujas distribuições jamais serão equitativas porque definidas pelas minorias detentoras de capital e poder.

Uma nova questão se anuncia, quando reconhecemos que há o compromisso com a distribuição igualitária das riquezas, com a promoção de uma sociedade de iguais, particularmente veiculados através da escola. Derouet (2010, p. 1010-1), pergunta: “será que a escola não caiu na própria armadilha: pôr em primeiro plano o objetivo de igualdade de chances”? De que chances estamos falando? Talvez a de acesso a escolarização pública e gratuita. Mas o que de fato pode ser feito quando se promove o acesso, mas não a permanência? Ou, quando por razões diversas, sejam elas econômicas, estruturais e/ou pedagógicas se oferecem distintos projetos pedagógicos e com qualidades ainda mais questionáveis definidas quase que exclusivamente por critérios de pertencimento.

Este autor, apoiado em Bourdieu e Passeron, esclarece que a escola da república é indiferente às diferenças dos sujeitos que nela estão convocando a trazer para o debate e para o fazer da escola a ruptura, que precisa ser radical, que seja capaz de atuar em consonância com as particularidades *dos lugares e das circunstâncias* onde está inserida. (ibid, p. 1012), sem

isso a escola não será justa. A ideia “de igualdade de oportunidades e da democratização viria a impor assim, mais tarde, a instauração progressiva de um sistema unificado, atribuindo-se à escola o objetivo de conciliar a eficácia econômica e a justiça social [...]” (ESTEVÃO, 2004, p. 61). Caso contrário estaria fadada a ser muito mais geradora da desigualdade do que um espaço promotor de igualdade.

CONCLUSÃO

Como anunciado, o esforço empreendido neste artigo objetivou estabelecer um diálogo entre conceitos de justiça(s) e democracia aplicados à escola. Concluímos que para se promover a justiça na escola é preciso explicitar o conceito de justiça em estreita articulação com a ideia de Estado democrático. A falta de clareza conceitual, se não inviabiliza, dificulta não apenas o reconhecimento, como a promoção de ações e relações justas e democráticas na escola. Entendemos ainda que se trata de uma ação necessária incorporar nos processos formativos estudos que contribuam para um melhor entendimento sobre justiça e democracia para que estes possam ser efetivamente implantados e vivenciados de maneira eficaz.

REFERÊNCIAS

DEROUET, Jean-Louis. Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso Francês (1980-2010). *Educação e Sociedade*, v. 31, n° 112, p. 1001-1027, jul-set 2010.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Justiça e educação: a justiça plural e a igualdade complexa na escola**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; V. 86).

RANCIÈRE, Jaques. **O ódio a democracia**. Tradução: Mariana Echalar. – 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues. CLAMINO, Leonice P. Santos. ROAZZI, Antonio. **Justiça distributiva: uma revisão da literatura psicossocial e desenvolvimentista**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 4, p. 631-640, out./dez. 2009.

- LVII -

**FORMAÇÃO DOCENTE: UM MAPEAMENTO NOS
PERIÓDICOS NACIONAIS ACERCA DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
LICENCIATURA**

Lucas de Paula Rodrigues - UEM
lucasdepaularodrigues@hotmail.com

Vania de Fatima Matias De Souza - UEM
vfmatis@gmail.com

Juliana Macedo Balthazar Jorge - UEM
Jumacedo5@hotmail.com

Hellen Jessica Lima dos Santos - UEM
hellenprof_santos@hotmail.com

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

O Estágio Supervisionado é caracterizado como um período de preparação para o exercício da docência na escola, a fim de compreender a realidade escolar, privilegiando a articulação entre teoria e prática (SILVA, OLIVEIRA; 2018).

O Estágio Curricular na formação discente vem se tornando uma tônica nas discussões sobre a formação de futuros profissionais de Educação, especialmente após a Lei nº 9.394/1996 e a resolução CNE/CP 2 de Fevereiro de 2002, determinando a obrigatoriedade de quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2002).

Neste sentido, objetivamos mapear a produção de conhecimento sobre o estágio curricular supervisionado em Educação Física Licenciatura, no Brasil na última década (2008-2018), analisando os periódicos nacionais com escopo na área de Educação Física. A categorização e análise se deu a partir dos eixos: a) quantidade de artigos em cada periódico;

b) regiões do país que mais publicam sobre o assunto; c) os objetivos e o foco dessas pesquisas além dos métodos utilizados para as coletas de dados.

METODOLOGIA

Foi realizado um levantamento dos principais periódicos nacionais na área da Educação Física (área 21), os quais foram classificados pela listagem do Qualis-CAPEs da Plataforma Sucupira, disponível no último quadriênio 2012-2016. Foram selecionados apenas periódicos nacionais com Qualis A1, A2, B1 e B2 com foco principal na área da Educação Física e/ou Ciências dos Esportes.

Foram identificadas 13 revistas, sendo elas de Qualis A2: Movimento, Revista Brasileira de Medicina do Esporte; Qualis B1: Motricidade, Motriz, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Journal of Physical; Qualis B2: Licere, Motrivivência, Pensar a Prática, Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, e Revista Brasileira de Ciência e Movimento.

Desta forma, foram incluídos artigos que seguissem os seguintes critérios: artigos originais, artigos nacionais que possuíssem como foco central o estágio curricular do curso de Educação Física licenciatura (2008-2018). Da mesma forma foram excluídos artigos que apresentassem os seguintes critérios: resenhas, ensaios, artigos de revisão, artigos fora do período selecionado, artigos que abordassem estágio no geral, anais de eventos e artigos indisponíveis na íntegra ou com impossibilidade de acesso.

Foram utilizados os seguintes descritores, diretamente nas revistas: “estágio”, “estágio curricular”, “estágio supervisionado”, “estágio curricular supervisionado”. A coleta dos artigos ocorreu entre os meses de outubro a novembro de 2018. Foram analisados os títulos e palavras chaves, seguido da leitura dos resumos de cada artigo selecionado e, por fim, considerada a inclusão ou não. Após a seleção dos artigos foi realizado uma análise das informações por meio da análise de conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificados 47 artigos no estrato A2 onde 5 foram incluídos, já no estrato B1 foram encontrados 363 porém apenas 11 artigos foram inclusos, e nas revistas B2 totalizaram 150 sendo que 14 foram incluídos para análise final. Deste modo, a maior

quantidade de artigos foram publicados em revistas com extrato B2. Assim, dos 561 artigos identificados, somente 30 atenderam aos critérios de inclusão, na qual o *Journal of Physical* e a *Revista Motrivivência* foram as que mais publicaram com sete artigos cada.

Observou-se a predominância de publicações nos estados de São Paulo e Santa Catarina com sete cada e o Paraná com cinco. Este resultado se justifica pelo fato dos programas de Pós-Graduação da área 21 estar centrados em sua maioria nas regiões Sul e Sudeste (GEOCAPES, 2018). Não foram identificados artigos das regiões Centro Oeste e Norte, na qual a região norte é a única região do país que não possui programa de Pós-Graduação em Educação Física (GEOCAPES, 2018). Vale ressaltar que foram utilizados as informações do autor principal de cada produção, tendo em vista que há artigos com dois ou mais autores, de instituições ou regiões diferentes.

Com relação aos objetivos, identificamos doze artigos com o foco central no aluno estagiário, seis com foco nas intervenções práticas, cinco destinados às especificidades e leis que regem o estágio e sete na relação entre professor supervisor, professor colaborador e aluno estagiário.

Neste sentido destaca-se os trabalhos de Martiny (2011), Bisconsini (2016) e Pereira (2018), cujo objetivos está em diagnosticar e analisar o aluno estagiário como um todo. Tal assunto vem se tornando até aqui, o principal objetivo dos pesquisadores que estudam o estágio na Educação Física. Essa constatação vai ao encontro do trabalho de Macedo (2018), em que o autor conclui que estudos com ênfase no Estágio Supervisionado apresentam em sua maioria dados sobre os saberes docentes, a prática e reflexão do estagiário no decorrer de suas intervenções. Em vista disso, nota-se que há uma carência de artigos que buscam analisar o estágio por meio do professor colaborador e da relação teoria e prática.

Quanto aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, observamos uma predominância da utilização de entrevistas seguido de observações e questionários, seja como único meio de coleta de dados ou acompanhado de outros métodos. Estes resultados podem ser justificados uma vez que usualmente a entrevista e o questionário são os dois tipos de instrumentos mais utilizados em pesquisas qualitativas (DA SILVA; DE OLIVEIRA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas observa-se que nos últimos anos houve um aumento considerável de publicações sobre o estágio supervisionado curricular em licenciatura. Contudo, tais publicações ainda são publicadas em revistas com menor escopo.

Além disso, das treze revistas analisadas, sete não apresentaram publicações sobre o estágio. Deste modo, observa-se pouco interesse dos periódicos da área em publicar artigos voltados à licenciatura, dando maior importância aos conceitos relacionados a fisiologia, saúde e ao esporte de auto rendimento.

Observamos que a *Motrivivência* e *Journal of Physical*, foram a que mais publicaram artigos sobre o Estágio Supervisionado em Educação Física Licenciatura. Da mesma forma as regiões Sul e Sudeste foram as que mais apresentaram autores sobre o tema, possuindo direta ligação com a quantidade de programas de pós-graduação lato sensu, tendo em vista que essas regiões apresentam a maior quantidade de programas. Da mesma maneira concluímos que o aluno estagiário vem se tornando o principal objetivo dos pesquisadores que estudam o estágio na Educação Física Licenciatura.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- BISCONSINI, C. R.; DE OLIVEIRA, A. A. B. O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do processo. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 347-359, 2016.
- DA SILVA JÚNIOR, A. P.; DE OLIVEIRA, A. A. B. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 1, p. 77-92, 2018.
- DA SILVA SILVEIRA, G. C. P. et al. O perfil do professor cooperante no contexto da supervisão de estágio profissional: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 2, 2014.
- GEOCAPES. *Sistema de Georreferências da Capes*. Brasília, DF: Capes, 2018. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 3 dez. de 2018
- MACEDO, V. K. et al. Os estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura em Educação Física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3.
- MARTINY, L. E.; GOMES-DA-SILVA, P. N. “O que eu transformaria? muita coisa!”: Os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 22, n. 4, p. 569-581, 2011.

NUNES, R. V.; FRAGA, A. B. “Alinhamento astral”: o estágio docente na formação do licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 297-311, 2006.

PEREIRA, S. G. P. et al. Trajetória de estudantes na formação inicial em educação física: o estágio curricular supervisionado em foco, **Journal of Physical Education**, 2018.

- LVIII-**INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE AS DISCIPLINAS
DE FÍSICA E LÍNGUA INGLESA É POSSÍVEL?
RESULTADOS INICIAIS DE UMA PROPOSTA
INTERDISCIPLINAR**

Lucas Nunes Jorge - IFMT Campus Cáceres
lucas.jorge@cas.ifmt.edu.br

Marcos Aparecido Pereira - IFMT Campus Cáceres
Marcos.pereira@cas.ifmt.edu.br

INTRODUÇÃO

Segundo Paiva (2005, p. 10), o inglês é utilizado como meio de comunicação em muitos países e nos mais diversos setores. O autor comenta, ainda, que a língua inglesa é como uma “epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta”. Considerada língua universal, domina a ciência, a tecnologia e as principais transações comerciais ao redor do mundo. Além disso, é preciso destacar, de acordo com Berger (2005, p. 97), que “a maior quantidade de informação que circula hoje pela Net encontra-se em inglês”. Portanto, é a língua dominante na comunicação global.

Evidentemente, percebe-se a importância em se ensinar e aprender esse idioma indispensável neste mundo contemporâneo. O que nos remete à relevância do trabalho escolar no desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas em língua inglesa, tendo em vista que a inserção das pessoas em formação no mundo atual.

Dentro do cenário escolar que transcende os muros escolares, é preciso destacarmos que o conhecimento da língua inglesa possibilita a interação entre as diferentes disciplinas do núcleo comum e por meios dessas o acesso ao conhecimento, cultura e aos bens de consumo externos à escola. Isso sem mencionar as possibilidades de engajamento e ação social por meio da percepção, da reflexão e interação sócio-discursiva, como destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

A aprendizagem de uma língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar ou engajar em outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 63).

Neste viés, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa não pode ser centrado em regras gramaticais descontextualizadas e muito menos isoladas e limitado dentro da própria disciplina. Isso posto, é notório que o estudo de um idioma estrangeiro em escolas de Ensino Médio deve se pautar pela interdisciplinaridade, pois esta deverá favorecer que os discentes sejam capazes de um posicionamento ativo socialmente, ao mesmo tempo em que percebe e aprende de que maneira o idioma potencializa o desenvolvimento pessoal e profissional no mundo escolar e extraescolar.

Desta forma, o presente trabalho preocupou-se em fomentar o interesse dos jovens pela Língua Inglesa relacionando-a com a disciplina de Física. Juntos os dois componentes curriculares promoveram a difusão e interação dos conhecimentos básicos de uma forma lúdica ao relacioná-los com experimentações científicas. Trabalhando de forma interdisciplinar e com a diversificação de metodologias e materiais, pretendeu-se que os alunos percebessem a importância do estudo da Língua Inglesa e compreendessem como ela é parte integrante do cotidiano num processo de comunicação global efetiva e no acesso, sobretudo, ao conhecimento científico e tecnológico.

DESENVOLVIMENTO

Para um contato inicial com o Inglês científico, alguns alunos foram incentivados a participar do concurso de astronomia do Laboratório Nacional de Astronomia (LNA). Nesse concurso os estudantes tiveram que escolher um objeto para ser fotografado pelo telescópio do LNA no Chile. Para tal, eles precisaram consultar o catálogo astronômico Messier, além de consultar sobre o objeto escolhido. Esse catálogo está disponível *online* e é totalmente em inglês, portanto os alunos tiveram que compreender as informações acerca de cada objeto escolhido e verificar se ele estava nas normas do concurso. Outro catálogo em língua inglesa consultado no concurso do LNA foi o SIMBAD (*Set of Identifications Measurements and Bibliography for Astronomical Data*).

A outro grupo de alunos foi apresentado um artigo científico em inglês em que é mencionada uma enorme quantidade de anomalias da água, ou mais especificamente: 66

anomalias de caráter termodinâmico, dinâmico, e de propriedades estruturais. Ademais, há uma referência neste mesmo artigo, também em língua inglesa, de um site onde as anomalias estão enumeradas. Ao que foi solicitado aos alunos que fizessem a leitura e tradução e escolhessem anomalias e as replicassem. Os resultados das pesquisas e dos experimentos foram apresentados no V Workshop de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação do Instituto Federal de Mato Grosso (WorkIF).

Uma proposta feita a um terceiro grupo de alunos foi sobre o tema hipertermia magnética e a cura do câncer. Neste caso, como os artigos são muito complexos, foram distribuídos textos em português também. Os textos em inglês foram apenas pincelados e correlacionados com a pesquisa acrescentando e complementando informações a fim de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a temática. A primeira parte dessa atividade consistiu em uma revisão bibliográfica sobre o que é a hipertermia magnética e como ela se aplica no tratamento do câncer. Foram consultados artigos científicos, teses de doutorados e foi entrevistado o doutorando em Física, na especialidade de Física Médica, Dr. Victor Raul Romero Aquino, da Universidade Federal de Goiás. Os resultados das pesquisas também foram apresentados no V WorkIF.

Por fim, outro tema distribuído foi sobre a origem da água na Terra. Também foram entregues artigos para leitura e consulta, tais como *Ocean-like water in the Jupiter-family comet 103P/Hartley*. Além disso, o desenvolvimento desse trabalho foi feito por intermédio de pesquisas bibliográficas em livros escritos em português e inglês. Também foram consultados documentários sobre o tema proposto de forma a expandir as discussões em sala de aula sobre o assunto.

CONCLUSÃO

Por meio das atividades propostas, pesquisas e experimentações realizadas envolvendo língua inglesa e física foi possível perceber que o trabalho interdisciplinar é capaz de potencializar a percepção dos alunos acerca do funcionamento da escola, de seus componentes curriculares e do processo de construção do conhecimento que vai do ambiente escolar para fora dela, ou seja para a vida pessoal e profissional dos alunos. Isso porque os alunos foram capazes de aprimorar a autonomia pesquisadora, bem como a competência leitora em língua inglesa.

Além disso, é importante destacar que os alunos deixaram de ver o texto em inglês ou o texto científico como um desafio impossível, ainda que, muitas vezes, complexo. As

dificuldades não deixaram de existir, mas foram encaradas como um desafio possível com a mediação docente. Isso posto, acredita-se que novas propostas interdisciplinares tendem a auxiliar no processo de construção do conhecimento ampliando horizontes e desenvolvendo habilidades e competências que visam a formação integral do ser humano em todas as suas múltiplas vertentes e papéis sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO José Carlos P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2007.

BERGER, Maria Amália F. **O papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso de NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma**. São Cristóvão-SE: NPGED, 2005. Dissertação de Mestrado

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?** In: LEFFA, Vilson J. (Org.) *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

Concurso de astronomia 2018. Disponível em:

<<http://lnapadro.lna.br/observatorios/soar/concurso-de-astronomia-2018>>. Acesso em 10 out. 2018.

HARTOGH, Paul et al. *Ocean-like water in the Jupiter-family comet 103P/Hartley 2*. **Nature**, v. 478, n. 7368, p. 218, 2011.

KARTTUNEN, H. et al., **Fundamental Astronomy**, 5a ed, Springer, 2006.

MENDEZ, Abel. **Água Líquida no Sistema Solar**. 1. 2012. Disponível em: <<http://phl.upr.edu/library/media/liquidwaterinthesolarsystem>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

OLIVEIRA, Osiel Costa. **O sentido da interdisciplinaridade no ensino de inglês como língua estrangeira**. *Acta Tecnológica*, v. 11, n. 1, p. 47-55, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes e (org). **Ensino de língua Inglesa: reflexões experiências**. São Paulo: Pontes, 2005.

PROPRIEDADES ANÔMALAS DA ÁGUA. Disponível em:

<http://www1.lsbu.ac.uk/water/water_anomalies.html> Acesso em: 05 abr. 2018.

SIMBAD Astronomical Database - CDS (Strasbourg). Disponível em: <<http://simbad.u-strasbg.fr/>>. Acesso em 10 out. 2018

SKELDON, Kenneth D. et al. Development of a portable Tesla coil apparatus. **European Journal of Physics**, v. 21, n. 2, p. 125, 2000.

VALADARES, Eduardo de Campos. **Física mais que divertida**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

- LIX -**PRÁTICAS DE (AUTO)FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA MILITAR****Lucinéia Contiero**(DPEC/UFRN - conlucineia@hotmail.com)**INTRODUÇÃO**

A motivação deste estudo se deu junto à Pós-Graduação na Universidade da Força Aérea em situação de Pós-Doutoramento – oportunidade que favoreceu o contato com políticas e práticas de formação docente autênticas, porém, com alguma carência de métodos de pesquisa e abordagens de formação que proporcionem a criação de espaços formativos que recuperem, reconstruam e representem a identidade a partir de histórias pessoais, da reflexão sobre os fatos vividos e compartilhados.

O saber efetivado na práxis, sabemos, é reflexivo, questionador de si mesmo, pode integrar, portanto, proficuamente, a dimensão profissional. A pesquisa que ora ofereço comprova, uma vez mais, que a narratividade autobiográfica, com seus *relatos*, *historietas* e *histórias*, é alternativa válida para lidar com questões complexas pertinentes à formação docente, em qualquer que seja a ambientação ou universo educacional. Aqui, em especial, foco o docente militar, justamente pelas características tão fortes e firmes que o particularizam e o identificam. O intuito é levar a perceber que, independente do quão sólida, tradicional ou fechada seja a comunidade educacional e as experiências pedagógicas ali compartilhadas, a narratividade biográfica estará sempre à disposição para entrar em frinchas que nem mesmo a reunião de todas as teorias e fundamentos históricos e epistemológicos da área da educação poderiam dar conta de traduzir e entender a fundo e da mesma maneira.

O foco da pesquisa esteve na forma de atualização profissional – a (auto)formação docente militar e, em específico, através da autobiografia e do memorialismo – subespécies do gênero textual literário biográfico. Tratou-se de compreender o perfil e a configuração de dez docentes que atuam na Graduação e Instrução Militares da Força Aérea, ou seja, qualificação em uma situação historicamente situada. Instrumentos elementares: a

identificação do contexto de ensino; os docentes interlocutores; o alunado; o ambiente e as condições de ensino-aprendizagem; quais elementos identificam ou particularizam seus professores. A leitura dos relatos dos professores participantes foi organizada a partir de eixos temáticos, os quais trataram de especificidades dos conteúdos, porém, considerando elementos indispensáveis que, penso, garantiram uma visão ampla e o menos superficial possível de análise: abrangência; forma; fontes; estrutura; e discurso. Assim, os dados permitiram uma organização temática: (auto)biografia, memória e formação docente; histórias de vidas cruzadas e narrativas de formação militar e, por fim; as escritas de si como dispositivo e práticas de formação docente. Os eixos oportunizaram desdobramentos metodológicos centrados nas histórias de vida, diários biográficos, narrativas de formação de professores porque adotam, além da temporalidade e reflexividade, aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do sujeito e compreender o sentido da investigação-formação centrada na abordagem experiencial.

PERCURSO

A história profissional de um professor militar é diferente do professor que vivencia qualquer outro contexto/ambiente educacional. O contexto é típico, as circunstâncias de ensino são únicas, e a carreira prevê outras atividades exigidas pelo professor militar que são desprovidas de qualquer projeção pedagógica. Porém, há que se dizer que um professor/instrutor militar é uma marca identitária dentro da corporação, assim como o ser militar é uma condição (profissional) circunscrita em todas as esferas pessoais e sociais. O professor militar leciona disciplinas das grades curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação; o instrutor é assim chamado por ser um professor a ministrar cursos, oficinas ou especializações de conhecimentos específicos militares, como curso de mecânica de aeronave, pilotagem de aeronaves, cursos de sobrevivência, de armamento, de paraquedismo, etc.

O registro narrativo permitiu compreender o modo como cada sujeito, permanecendo ele próprio, toma consciência de si e se transforma. O que empreendemos juntos no processo deste trabalho de avaliação da prática docente militar foi tornar possível a (auto)formação possibilitando aos sujeitos que aceitaram esta empreitada entrarem em contato com suas lembranças, histórias e representações sobre as aprendizagens e discursos pedagógicos construídos no espaço acadêmico e que, no caso, é também o espaço em que a carreira profissional militar evolui.

A construção de narrativas reflexivo-pessoais (termo nosso), estratégia que caracteriza o campo das abordagens (auto)biográficas, por ser capaz de levar o professor a refletir mais e melhor – avanço ao profissionalismo – é caminho metodológico que defendo na atuação acadêmica com docentes/instrutores militares que se sujeitam à condição de (auto)formação dirigida. Entendo ser este o tipo de pesquisa qualitativa que oportuniza ao professor em atividade buscar, ele próprio, espaços para a emancipação, a autonomia, a construção e desenvolvimento da identidade profissional – o “self-as-teacher”, como quer Bruner (1997).

Compreender o ambiente de ensino como um dos principais espaços para realizar pesquisas deve ser o primeiro passo para a construção da identidade de um professor-pesquisador, ou professor em situação de (auto)formação, visto que este pode adquirir postura e habilidades que propiciem uma leitura crítica do contexto educativo a partir da problematização das situações vivenciadas. Entretanto, para o êxito desse processo de formação são necessárias condições básicas: um processo de descobertas voltado para a pesquisa; proposta de articulação dos conteúdos curriculares às atividades desenvolvidas; utilizar ferramentas teórico-metodológicas que possibilitem a ressignificação das práticas no transcorrer do processo; registros de experiências; prática do acompanhamento da docência e da pesquisa por meio de consciência reflexiva de trabalho. A consolidação dessas diretrizes como instrumentos de (auto)formação contribui para o desenvolvimento de um modelo de docência que, por si, propicia a formação de todo professor que queira assumir-se como pesquisador de sua própria ação pedagógica. A partir dessa perspectiva, refletimos que toda instituição é também formadora de seus próprios professores, estes comprometidos com a auto reciclagem, em condição de sujeitos da (auto)formação mediada pelos processos direcionados e capazes, nesta triangulação, da ação educativa enquanto intelectuais autônomos, instrumentalizados por uma educação científica e crítica.

Em resumo, reitere-se: as memórias docentes em questão e que serviram à (auto)formação docente militar, em análise, podem ser assim caracterizadas: enquanto forma, tratou-se de autobiografias memorialísticas; enquanto abrangência: relações afetivas da juventude militar e retratos de época envolvendo aspectos culturais, educacionais e sócio políticos apropriados ao gênero autobiografia de cunho intelectual e profissional; enquanto discurso: uso do eu múltiplo, ou seja, somando e alternando autor/narrador/personagem como um eu reflexivo e um eu da memória; enquanto fontes: dados de memória fotográfica com interferências para convencimento do interlocutor, conferência de dados cruzados via fotografias e referencial bibliográfico da organização militar; enquanto estrutura: ordenação

cronológica linear com uso de saltos bruscos, prolepses e analepses, ambientação e idades juvenil e adulta como motivadores temporais.

CONCLUSÃO

Ao descrever os caminhos construídos pelos professores militares, percebemos particularidades e singularidades que possivelmente somente por intermédio das narrativas de profissionalização poderiam vir à tona. Tratou-se, pois, de olhar cientificamente as histórias de vida. Focada no professor, este estudo: sintetizou perspectivas teórico epistemológicas discutindo a formação do professor reflexivo-pesquisador como fundamentação articuladora da formação-pesquisa; refletiu e propôs o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a (auto)formação articulando docência com pesquisa, tendo como referência a autobiografia docente enquanto proposta para a formação do professor-pesquisador. Quem nunca ouviu: “Esse professor X ensina muito melhor a matéria do que o professor Y!” Por que será que isto acontece? E por que não se dividir a experiência do professor X, e quem sabe sistematizá-la, dentro de um estudo que vise à formação de professores?

REFERÊNCIAS.

BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1997.

SCHÖN, D. *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona. Ed. Paidós, 1992.

- LX -

AÇÕES PEDAGÓGICAS EM VISTA DO POBRE E O ENRAIZAMENTO DA ESCOLA

Lúcio Gomes Dantas

Universidade Católica de Brasília – UCB

lucio.dantas@ucb.br

APRESENTAÇÃO

A sociedade contemporânea brasileira atravessa mudanças significativas em seus indicadores socioeconômicos, mas nem por isso tem apresentado avanços no que dizem respeito à educação, especificamente à educação rural, onde a maioria da população do campo continua com poucos avanços na escolarização, isso em parte, se deve ao fato dessa população representar a classe pobre brasileira.

Nesse sentido, esta comunicação reflete o ser pobre sob o ângulo valorativo e suas implicações em uma comunidade educativa rural. Para isso, foi escolhida uma escola pública rural do Distrito Federal que oferecia o segmento educacional do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, divididos em dois ciclos: 1º ao 3º anos, primeiro ciclo e 4º e 5º anos, segundo ciclo.

Foram colaboradores dessa pesquisa a equipe gestora, três professoras, uma auxiliar de serviços gerais, cinco estudantes e cinco famílias de um Assentamento rural. Trabalhou-se com a perspectiva das histórias de vida (JOSSO, 2004) para conhecer os contextos escolares, em que se dialogou acerca da cultura escolar vinculada a situação de pobreza e interpretou-se a produção de dados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2013). As narrativas vieram ao encontro da construção de um sentido para o trabalho escolar a partir da concepção local, onde alunos, professores, famílias e sociedade interagiram em prol do bem comum.

Inicialmente a observação nessa escola teve caráter “exploratório”. Aos poucos, essa observação deu lugar a uma vivência que se configurou em uma observação vivencial, como forma de viver, na integralidade, os acontecimentos no *locus* da pesquisa. Na

condição de pesquisador valorizou-se o ambiente de estudo na intenção de gerar novos conhecimentos. Empregou-se vivência no sentido que Prestes (2010) menciona sobre esse conceito ligado a estudos de Vigotski, quando ele utiliza a palavra *pereživanie* (vivência) para se referir à unidade pessoa-ambiente social de desenvolvimento. De acordo com Prestes (2010, p. 120) essa palavra “não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas a relação entre os dois”. Assim, “o ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre”.

EM BUSCA DA COMUNIDADE

A opção que se fez por essa escola rural, como comunidade pobre, permitiu-se compreender as interações entre os grupos sociais e como estes interagiam na escola. Tomou-se o sentido de comunidade buberiana como união de pluralidades concretas que se relacionam entre si, que formam uma aliança, promovem a pessoa e faça com que ela se sinta um membro útil diante das modalidades sociopolíticas (BUBER, 2012).

O resgate do espaço comum, como um bem comum, inclui uma camada social que está excluída dos benefícios políticos, sociais e culturais de nosso país. Nesse sentido, essa escola rural demonstrou que facilitava o exercício de convivência entre pessoas de todos os níveis sociais.

Teixeira (2009, p. 53) resgata a natureza da escola pública como espaço comum, pois para ele “a escola pública é por excelência a escola da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar para a coesão e a integração da comunidade como um todo”. Nessa linha de pensamento, a escola rural passou a mensagem de que vivenciava o lugar comum, o território das conquistas efetivas do bem comum. Exemplo disso foi o depoimento de uma professora, ao afirmar que o ambiente da escola “*traduzia o que se acredita de uma escola pública de qualidade. Essa escola conversa com a família, com a localidade. O espaço público que a gente imagina pode ser solidário um com o outro*”.

Esse depoimento explica, em parte, o sucesso de alunos provenientes de famílias e contextos socialmente pobres, como ratifica Lahire (1997) ao estudar uma população escolar em meios populares, de que o poderoso efeito da presença de adultos na vida dos estudantes pode exercer disposições escolarmente harmoniosas a todo instante, marcando importância no desenvolvimento escolar desses. Parte do sucesso escolar das crianças da escola rural também estaria relacionada a presença de pelo menos um membro da família em quem elas podiam se apoiar em suas experiências escolares.

A comunidade da escola rural apresentou, também, aspectos de enraizamento do lugar. Como afirma Weil (2001, p. 43): uma vez que “um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos de futuro”. Com isso, as relações vivenciadas com os colaboradores da escola rural indicaram valores perenes de se viver em comunidade, apresentando características mais voltadas ao coletivo, à solidariedade. Com efeito, as relações humanas se pautaram no convívio, no respeito às individualidades e ao enraizamento no lugar.

A relação comunitária entre as famílias rurais e a escola evidenciou-se desde o início da pesquisa de campo. As pessoas que compunham esta comunidade apresentaram atitudes voltadas à solidariedade, autocompreensão, abertura ao outro, humildade, luta em viver. As famílias nutriam parceria com a escola em benefício da educação dos filhos. Demonstraram estar voltados para o outro, estando presentes mutuamente, o que desembocou na virtude de ser pobre valorativamente, conforme o imperativo ético.

A escola ao fazer a opção verdadeiramente pela pessoa do pobre respondeu às mudanças, venceu dificuldades, superou fracassos e realizou práticas pedagógicas libertadoras, com serenidade e paciência.

Nesse sentido, o trabalho de gestão foi lapidar, por consolidar práticas pedagógicas em benefício da comunidade. Como dizem Silva, Paolis e Oliveira (2018, p. 193), o gestor educacional deve garantir “direitos públicos que estão sob sua responsabilidade, como o acesso à escola e o direito de aprendizagem” dos estudantes. Portanto, constatou-se que as práticas educativas nessa escola apontaram para a esperança, para os sonhos possíveis, para um outro tipo de ensinamento que privilegiava a dimensão da solidariedade.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Como alternativa ao discurso econométrico sobre a pessoa do pobre, procurou-se, neste estudo, acentuar a realização da pessoa no ser. Mesmo porque acredita-se que os grandes valores não se desenvolvem em relação ao dinheiro, na expansão econômica que se aloja na exclusão ou na sociedade e que se fecha sobre si mesma. Os valores se desenvolvem quando o acento se dá numa relação que se configura em ser justo, fraterno, solidário ou quando a liberdade constitui a ética do bem viver.

A escola rural, ao fazer a opção pelos pobres, anunciou uma vida baseada em valores que contrastam com a atual dinâmica de consumismo e de experiências de individualismos

que solapam a nossa população. A escola, ao fazer a opção pelo pobre, privilegiou as relações para que a pessoa se tornasse pobre eticamente e vivenciasse a sensibilidade frente à frieza que muita gente tem experimentado como forma de viver o individualismo. Buscou-se a simplicidade diante das sofisticadas relações de consumo e esnobismos. Viveu-se a generosidade em oposição ao apego aos bens materiais. Incentiva-se uma cultura da solidariedade no ambiente escolar como resposta aos meios disseminados como competição e a eliminação dos “concorrentes”. Pela solidariedade, a escola se comprometeu às mudanças que superavam as injustiças. Ela se solidarizou com as pessoas para lutarem contra a pobreza desumanizante.

Por fim, como alternativa ao isolamento, a escola propiciou momentos comunitários e coletivos como formas de comunicação e de vivência em espaços verdadeiramente democráticos, onde a pessoa que vive o ser pobre o experimenta com alegria e esperança em comunidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. – 4. ed. rev. atual. – Lisboa: Edições 70, 2013.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. – 2. reimp. - São Paulo: Perspectiva, 2012. (Debates; 203).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo; Cortez, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997. (Fundamentos; 136).

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010, 258 f. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, Maria Abádia da; PAOLIS, Marcela de; OLIVEIRA, José Rogério de. Ética e moral na gestão escolar: dilemas na atuação dos diretores. In: SILVA, Maria Abádia da; PERIERA, Rodrigo da Silva. **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. Curitiba: Appris, 2018. p. 181-197. (Políticas Pública de Educação).

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. – 4 ed. - Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. (Anísio Teixeira; 7).

WEIL, Simone. **O enraizamento**. Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Mulher).

- LXI -

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PEDAGOGIA SOCIALISTA NO SÉCULO XXI: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Manuelle Espíndola dos Reis

Secretaria Municipal de Educação-Breves
manuelleespindola@hotmail.com

Cleide Carvalho de Matos

Universidade Federal do Pará-UFPA
cleidematos@ufpa.br

Solange Pereira da Silva

Universidade Federal do Pará-UFPA
solangesilva@ufpa.br

INTRODUÇÃO

A pedagogia socialista ganha destaque a partir da revolução russa de 1917, quando o partido comunista de Lenin, os bolchevistas, que iniciam suas atividades de forma tímida, porém dada a situação da Rússia, ganham muitos adeptos que lutam e conquistam o poder. Segundo Santos (2017), a preocupação de Lenin com a educação não se inicia com a tomada do poder, mas muito antes, quando teceu severas críticas a reforma de ensino promovida em 1897 por Jugiakov, em que defendia a união entre ensino e trabalho. Vinte anos depois das críticas a Jugiakov Lenin, juntamente com sua esposa, e um grupo de educadores no início do estado socialista repensam a educação russa e definem como base as orientações marxistas.

Freitas (2009), destaca que a educação pensada para a “nova” Rússia, o trabalho ganha centralidade e as escolas-comunas, terminologia utilizada para denominar a deliberação sobre a escola única do trabalho, se constituem a experiência base. “O trabalho será então o solo básico, no qual organicamente crescerá todo trabalho educativo-formativo da escola como um todo único inseparável”. (FREITAS, 2009, p. 217). Para que a pedagogia socialista

se tornasse uma realidade, uma das primeiras iniciativas do novo estado foi trabalhar a formação de professores, por compreendê-la como indispensável no processo de uma profunda mudança não apenas educacional como política e social.

Diante do contexto social e político atual, em que o capitalismo tem avançado de forma agressiva em países em desenvolvimento e até sobre aqueles de economia mais fechada. A ofensiva do capital tem se dando em diferentes espaços com destaque às políticas de formação de professores, diante disso é pertinente fazer a seguinte indagação: quais as contribuições da pedagogia socialista para a formação de professores no século XXI?

Assim, o presente trabalho objetiva compreender as contribuições da pedagogia socialista para a formação de professores no século XXI. Pois Souza (2018) acredita que na escola também é possível a formação do homem omnilateral, considerando que a escola é um espaço onde professores alunos e comunidade, podem desenvolver as condições necessárias à superação da sociedade de classes e sua base material.

Este trabalho se apresenta como uma pesquisa bibliográfica em que se recorreu a livros e artigos que tratam da pedagogia socialista, porém cabe destacar que “a revisão bibliográfica não se limita à etapa inicial da pesquisa, mas desempenha um papel importante ao longo da pesquisa”. (DESLAURIERS; KÉRISIST, 2008, p. 148).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HÁ ESPAÇO PARA A PEDAGOGIA SOCIALISTA?

A formação de professores no Brasil embora se constitua uma demanda presente nos diferentes momentos históricos do país, ainda não assumiu lugar de destaque entre as preocupações dos diferentes governos. Porém cabe destacar que isso não significa que a formação de professores não vem acontecendo, no entanto não como um projeto comprometido com a superação da sociedade capitalista. Para Sousa (2018), desde a década de 1990, o Brasil assumiu em sua política de formação de professores a teoria do professor reflexivo que está em conformidade com a sociedade capitalista de cunho neoliberal. A presença da teoria do professor reflexivo no Brasil vem sintonia com a 1ª reforma do estado na década de 1990.

Souza (2018), enfatiza que as políticas de formação de professores, desde a década de 1980, tem assentado suas bases na concepção construtivista e a partir da década de 1990 os cursos de formação de professores têm sido orientados na perspectiva pragmática de Jonh Dewey que “iniciou suas formulações em torno de propostas que fundamentam o conceito

de reflexão, a qual valoriza a prática e o cotidiano experiencial de vida, ou seja, os conhecimentos e de formação deveriam estar articulados à vida”. (SOUSA, 2018, p. 38).

Para Sousa (2018), foi Donald Shoön que retomou a discussão sobre a reflexão, tornando-se referência teórica na formação de professores, tendo como orientador os trabalhos de Dewey para formular seus argumentos em favor de uma “nova” epistemologia da prática. Sousa (2018), esclarece que a teoria do professor reflexivo agregou muitos adeptos no Brasil com destaque para Pimenta (2002) e Ghedin (2002). Nesse sentido,

O discurso é que os cursos de formação de professores, precisamente os cursos de pedagogia, são carregados de teoria e que tal teoria está desvinculado da prática. Por isso quando esse professor vai para a sala de aula, não consegue resolver os problemas de aprendizagem porque não entende a maneira como se processa o raciocínio de seus alunos. (SOUZA, 2018, p. 40).

Souza (2018) alerta que o discurso da teoria reflexiva é ambivalente e sedutor, em que se transmite a ideia de um mundo construído coletivamente, apoiando-se em alguns preceitos do materialismo histórico dialético, porém não estar comprometida com a transformação social e da base material, no entanto seu alinhamento com o modelo de sociedade capitalista escamoteia sua finalidade que nada mais é que a manutenção e perpetuação das estruturas existentes. Portanto,

É justo reconhecer que a proposta voltada para a formação do professor crítico-reflexivo não assume, quanto à leitura efetuada sobre a sociedade ou o papel social da educação, qualquer pretensão de assentar seus preceitos sobre o arcabouço teórico-revolucionário do marxismo. (JIMÉNEZ; GONÇALVES; BARBOSA, 2006, p. 191).

Nesse sentido, se faz urgente pensar em uma base teórica de formação de professores em que a educação seja concebida como instrumento de transformação da sociedade, considerando que a educação socialista persegue a formação multilateral o que “implica na articulação do trabalho, da educação e da formação humana por meio do princípio educativo do trabalho na perspectiva da emancipação humana das amarras da formação capitalista unilateral. (SANTOS, 2017, p. 11).

Na pedagogia socialista há uma defesa da ligação da escola com a atualidade por entender que a escola precisa estar calçada em seu tempo histórico, logo as crianças de agora precisam estar em uma escola que a possibilite contato com as demandas e angústias e de seu

tempo para que assim possam contribuir para as mudanças sociais, políticas e culturais próprias de seu tempo.

CONCLUSÃO

No Brasil a formação de professores desde a década de 1980 vem sendo orientada a partir da teoria construtivista e na década de 1990 ganha força nos cursos de formação de professores a teoria do professor reflexivo, sintonizada com a reforma de Estado e com a manutenção das bases da sociedade capitalista.

A formação de professores orientada pelos princípios da pedagogia socialista é uma formação comprometida com a formação humana e com o resgate do homem omnilateral. Assim, a pedagogia socialista apresenta contribuições importantes para a formação de professores no século XXI, dado o momento político, ela é fundamental, visto que pensa o trabalho em seu aspecto formativo e coletivo e ainda possibilita que professores e alunos se percebam em seu tempo histórico e assim contribuam para a superação da base estrutural da sociedade. Dentre os apontamentos para a formação de professores sob a orientação da pedagogia socialista podemos destacar a pedagogia histórica- crítico que se apresenta como um viés de contraposição ao esvaziamento teórico e da supremacia da prática na política atual de formação docente no Brasil.

REFERÊNCIAS

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIST, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito**. In: A comuna escolar. Pistrak, Moisey M. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

JIMÉNEZ, Susana Vasconcelos; GONÇALVES, Laurinete Paiva; BARBOSA, Luis Adriano Soares. O lugar do marxismo na formação do educador. Linhas Críticas, vol. 12, núm. 23, julho-diciembre, 2006. Capturado em: <periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1657 >. Acesso em: 15 de dez de 2018.

SOUZA, Joceli de Fátima Arruda. **Referencial teórico e formação de professores:** uma análise necessária. In: **Pedagogia histórico-crítica:** revolução e formação de professores. Org. Neide da Silveira Duarte, Joceli de Fátima Arruda Souza e João Carlos da Silva. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

SANTOS, Franciele Soares dos. **Pedagogia socialista Russa:** das propostas e experiências escolares às dimensões educativas. Disponível em: < midas.unioeste.br/sgev/eventos/463/downloadArquivo/20229>. Acesso em: 27 de nov. de 2017.

- LXII -**MATEMÁTICA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA EM FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA
DO PARFOR/ UFPA: OFICINAS DE CRIATIVIDADE****Márcio Lima do Nascimento**Professor Titular da Faculdade de Matemática
Universidade Federal do Pará – PA – Brasil
marcion@ufpa.br**INTRODUÇÃO**

Apesar da sua característica de linguagem científica, a matemática requer como recurso básico de comunicação a escrita. Defendemos a ideia de que a tarefa do professor em relação à linguagem matemática é orientar os alunos nos processos de escrita e representação, na elaboração dos símbolos e no desenvolvimento de habilidades de raciocínio que se iniciam com o apoio da linguagem oral e evoluem com o tempo incorporando textos e representações mais elaboradas. Lappan e Schram (1989) consideram que qualquer aula de Matemática deve incorporar "espaços" onde o aluno possa raciocinar e comunicar as suas ideias. Acrescentam que é necessário que o professor escute os alunos e lhes peça para explicitarem o seu pensamento, dando-lhes tempo para explorarem, formularem problemas, desenvolverem estratégias, fazerem conjecturas, raciocinando sobre a validade dessas conjecturas, discutirem, argumentarem, preverem e colocarem questões. Esta nova visão da comunicação na sala de aula, pressupõe um outro tipo de discurso. Nessa perspectiva, o professor, como principal responsável pela organização do discurso da aula, tem um papel diferenciado, colocando questões, proporcionando situações que favoreçam a ligação da Matemática à realidade, estimulando a discussão e a partilha de ideias. O professor egresso do curso de Pedagogia que ensina matemática nos anos iniciais do ensino fundamental torna-se um facilitador da aprendizagem que pode tornar-se significativa

quanto mais o tempo utilizado para o aluno pensar matematicamente. Diferentemente de outras áreas do conhecimento, nas aulas de matemática o tradicional tende a ser ainda preponderante, pois o professor costuma alegar, por vezes com razão, que tem um longo conteúdo a cumprir e isso o impede de “ouvir o aluno”. Esse é um desafio constante de quem ensina matemática, da mais elementar à matemática universitária. Como mudar esse círculo vicioso e transformar a prática docente no ensino de Matemática? Um passo importante para tal mudança reside na revisão de certas práticas pedagógicas na elaboração de conceitos-chaves na aritmética, garantindo flexibilidade e aguçando a criatividade da criança de modo a desfazer o raciocínio corrente de que os problemas de matemática são algoritmos com solução única. A partir desses pressupostos elaboramos oficinas de criatividade para os alunos do curso de pedagogia das turmas especiais do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) da Universidade Federal do Pará. A principal referência que inspirou as oficinas de Criatividade propostas foi o amplo estudo desenvolvido por Liping Ma (2009), pesquisadora chinesa radicada nos Estados Unidos, que comparou as estratégias de professores chineses com as de professores americanos, tecendo amplas alternativas de mudanças na forma de “Saber e Ensinar Matemática Elementar”, título de seu famoso livro. A autora afirma que o verdadeiro pensamento matemático que ocorre numa sala de aula, de fato, depende grandemente da compreensão da matemática por parte do professor. Considera, ainda, que a mudança da tradição da matemática numa sala de aula pode não ser uma *revolução* que simplesmente joga fora o velho e adota o novo. Em vez disso, pode ser um processo no qual algumas características novas se desenvolvem a partir da tradição anterior. Em outras palavras, as duas tradições podem não ser absolutamente antagônicas: pelo contrário, a nova tradição envolve a antiga — tal como um novo paradigma na investigação científica não exclui completamente um antigo e o inclui como um caso especial. Mais ainda, esta investigação sugere que o conhecimento da matéria de matemática por parte dos professores pode contribuir para uma tradição da matemática na sala de aula e para a sua alteração. Uma «compreensão matemática partilhada» que marca uma tradição não pode ser dissociada do conhecimento matemático das pessoas na sala de aula, especialmente do conhecimento do professor que está encarregado do processo de ensino. Se o conhecimento próprio do professor em relação à matemática ensinada na escola básica estiver limitado a procedimentos, como podemos nós esperar que a sua sala de aula tenha uma tradição de averiguação matemática? A mudança por que esperamos só ocorrerá se trabalharmos para mudar o conhecimento matemático dos professores de egressos da pedagogia. Foi sob essa perspectiva que propusemos as oficinas de professores

de matemática envolvendo professores-alunos licenciados em pedagogia do PARFOR UFPA, discutindo e compartilhando a matemática elementar.

DESENVOLVIMENTO E ESTRUTURA DAS OFICINAS

As oficinas foram planejadas com uma estrutura inicial, passível de adaptações ao longo do processo, seguindo as etapas a seguir: a) *Vetor Disparador das discussões*: vídeo inicial de pontos cruciais na discussão de cada módulo – vinte minutos; b) Discussão do professor da oficina com a turma sobre a prática de cada um, tendo como referência o vídeo exibido; c) Atividades que envolvam discussão teórica se necessária, jogos, dinâmicas de aperfeiçoamento e ressignificação dos conteúdos teóricos – novas formas de aprender e ensinar; d) Escuta dos professores-alunos sobre “dar oportunidade aos seus alunos com outras visões da matemática que eles não tiveram”.

Estas quatro etapas são repetidas com cada tópico específico da aritmética que consta no cronograma. E em geral são discutidos 3 módulos da aritmética e seus problemas, durante 3 dias de atividade intensiva. Os pontos nevrálgicos foram selecionados pelos professores organizadores da Oficina de Criatividade e bolsistas do projeto, na forma de *Vetores Disparadores de Discussão*. Esses vídeos norteiam a discussão inicial e o objetivo principal dos vídeos é mobilizar e iniciar o processo de mudança na ressignificação dos conceitos matemáticos.

As oficinas foram realizadas em fevereiro e julho do ano de 2016. É importante ressaltar que a realização das oficinas vincula-se a um projeto de extensão intitulado “Oficinas de Matemática: teorizando e praticando com os discentes-professores do Curso de Pedagogia/PARFOR da UFPA” desenvolvido pelos professores da Faculdade de Matemática da UFPA como parceria com o PARFOR. O projeto vem desenvolvendo suas ações desde o final do ano de 2015 e, em 2016, realizou 16 oficinas nos seguintes municípios pólos do estado do Pará: Abaetetuba, Acará, Altamira, Breves, Cametá, Colares, Concórdia do Pará, Goianésia, Melgaço, Parauapebas e Soure.

Mencionaremos neste trabalho um tópico bastante polêmico para os participantes das oficinas: o uso do algoritmo do empréstimo na operação de subtração como única alternativa apresentada correntemente aos alunos.

A POLÊMICA DO EMPRÉSTIMO NA SUBTRAÇÃO

O primeiro Vetor Disparador das discussões na Oficina foi mobilizado a partir da seguinte questão: como vocês aprenderam a fazer a subtração $27 - 9$ e como vocês ensinam essas contas? Cerca de 98% dos participantes das oficinas respondiam que aprenderam e ensinam essa conta utilizando apenas o algoritmo do empréstimo da dezena, ou seja, empresta-se uma dezena de 20 e faz-se a conta $17 - 9$. Porém a conta $17 - 9$ também pode gerar dúvidas e demora na resposta das crianças. Algumas crianças terão dificuldades em responder o resultado igual a 8, sem fazer continhas no dedo ou outras estratégias. Uma outra alternativa é fazer a conta usando reagrupamento: $17 - 9 = 10 + 7 - 9 = 1 + 7 = 8$. Todos os livros de matemática do ensino fundamental menor, são escolhidos pelo Ministério da Educação têm nesse tópico a alternativa de Subtrair por reagrupamento, porém, os professores geralmente não discutem isso com os alunos nem operam com exercícios que utilizem essa estratégia. Por reagrupamento os professores podem propor algumas outras formas de visualizar a conta e sugerir aos alunos que criem as suas estratégias. Liping Ma (2009) mostra que as crianças chinesas são treinadas para utilizar o reagrupamento e a subtração não se torna um obstáculo inicial para as alunos no ensino de aritmética. Nos Estados Unidos e no Brasil a subtração é um drama inicial e muitos precisam sempre de papel e caneta para fazer contas que poderiam ser feitas mentalmente e de forma lúdica.

AValiação e Resultados das Oficinas

Ao avaliar o aproveitamento dos professores-alunos nas oficinas ministradas foi constatado por meio de entrevista realizada com os participantes que, durante as aulas, ficou evidente a percepção que eles tiveram em reavaliar suas práticas, quando foi abordado o tema da adição, subtração e multiplicação e a tabuada onde a questão era “decorar ou aprender?”.

Um dos professores-cursistas (PC) evidencia essa dificuldade apresentada por seus alunos no entendimento da tabuada “*Quando os alunos chegam, tem dificuldade com as operações básicas, multiplicar, dividir, eles não conseguem entender a relação, não conseguem fazer uma divisão utilização a multiplicação e vice-versa*” (P.C 1). E entendemos que dificuldade dos alunos advém de um método de ensino mecânico, onde não faz sentido a construção da tabuada e sim a memorização por si só. Além disso, as lacunas na formação do professor vão refletir imediatamente na aprendizagem dos alunos. Isso foi constatado na fala de um professor-

cursista *“Tem muitas coisas que eu não vi durante a minha formação, não vi durante o meu período de estudo e que a graduação não ensina tudo, e quando a gente vai pra sala de aula que a gente vê a dificuldade”* (P.C 2). A fala de outra professora-cursista demonstra essa dificuldade no ensino da matemática *“Quando a gente foi fazer a oficina tinha muita coisa que eu dizia ‘Nossa! É assim!’. Eu poderia não ter dificultado tanto a vida do meu aluno, poderia ter simplificado”* (P.C 3). Acreditamos que essa fala reflete uma situação muito comum que é o desconhecimento de outras metodologias de ensino, tendo em vista que, em grande medida, os professores acabam ensinando como apreenderam.

Essa questão também foi despertada pelos professores-ministrantes (P.M.) que formaram o grupo de apoio nas oficinas, ao apontarem que: *Você não deve ensinar aos seus alunos os métodos que foram utilizados na sua formação, pois eles podem estar ultrapassados. Novas discussões são necessárias para as crianças inovarem. Métodos para entender subtração de números inteiros e operações com frações, por exemplo, são fundamentais para a compreensão da matemática básica.*(P.M 2). *Um outro participante ressalta: A grande maioria dos professores na China aprendem e ensinam subtração por reagrupamento e de diversas outras maneiras. Nós do Brasil, seguimos o modelo americano de ensinar subtração por empréstimo apenas. Dez entre dez alunos brasileiros só fazem subtração por empréstimo. Isso limita, oprime a criatividade e joga a matemática na “escuridão dos iniciados e gênios”* (P.M 3).

As oficinas portanto propiciaram aos professores-cursistas a oportunidade de refletir sobre suas posturas, suas práticas, suas metodologias de ensino, uma vez que, plantou dúvidas salutares para todos e introduziu novas formas de raciocínio, como demonstra a fala dos professores-cursistas: *Essa forma que o professor trouxe para gente me fez lembrar de dificuldades na minha infância. Como eu tive dificuldade de aprender isso e agora é tão fácil?! O professor sempre deixava uma mensagem pra gente: que nem todo mundo aprende do mesmo jeito, o aluno pode ter outros caminhos* (P.C 3). *Hoje você precisa fazer o aluno querer aprender a gostar de matemática, quebrar esse rotulo de disciplina difícil. A gente vem de uma formação tradicional e a oficina trouxe uma luz, mostrou que a matemática está muito presente na rotina dos alunos.* (P.C 5).

Nesse sentido, ao analisar a fala dos professores-ministrantes e dos professores-cursistas entendemos que a realização das oficinas foi de extrema importância para estabelecer um diálogo entres os participantes no sentido de oportunizar uma reflexão crítica que instigou a dúvida como ponto de partida para a mudança considerando que o erro é uma das etapas para melhorar para construir conhecimentos válidos e significativos. Para exercer sua função o professor precisa cada vez mais de conhecimento sobre seu trabalho, sobre o trabalho escolar e sobre si mesmo. Vejamos um último relato que destacamos: *Dou aula nesse município há tanto tempo e nunca me falaram da matemática desta maneira, que ela pode ser menos inflexível,*

que posso falar de frações ao mesmo tempo que falo de divisão, ao mesmo tempo de porcentagem e tudo tem a ver com medida numa régua, logo a geometria está envolvida. Sinto vontade de rasgar o cronograma da disciplina que sempre seguia a risca e os alunos detestavam. (P.C 5).

A fala desse participante reflete de certa maneira o cerne das oficinas: tudo está relacionado ! E devemos, como professores, traçar o caminho do conhecimento que nos agrade mas que, também, deixe o aluno mais livre para aprender, tendo a oportunidade de encontrar o seu caminho, que pode ser bem diferente do nosso. Por essa razão devemos ,nesses espaços de formação, apresentar ferramentas metodológicas alternativas, sem necessidade de muitos recursos tecnológicos e/ou de alto custo. E isso nos mostra que o professor precisa sempre que necessário parar, avaliar, debater e questionar, para assim elevar o grau de participação dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O projeto das oficinas e toda a experiência obtida pretendeu colaborar com as discussões sobre a formação de professores em especial a dos professores que cursam pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) trazendo a experiência do ensino de matemática por meio de oficinas de matemática que evidenciaram a necessidade de mudanças na prática pedagógica em busca da criatividade. Discutir a matemática com alegria e diversão é mais interessante do que discutir as falhas do passado no ensino de matemática nos cursos de pedagogia. Observamos, com isso, que a necessidade em se rever a discussão do ensino de Matemática nos currículos dos cursos de pedagogia, entretanto, essa discussão merece mais engajamento dos pesquisadores da educação, visto que implica em pensar na necessidade de adentrar outras perspectivas teóricas para redefinir novos currículos, novas intervenções pedagógicas. Realizar as oficinas, ouvir esses professores e poder ajudar a melhorar sua prática, foi um ganho imensurável, pois, sabemos que isso deverá reverberar nas ações de ensino nas sala de aula da educação básica .

REFERÊNCIAS

[1] AMATUZZI, Mauro Martins. O Resgate da Fala Autêntica na Psicoterapia e na Educação. Editora: Alínea, 2016.

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

[3] LIMA, E.R. C. A Caminho da Aprendizagem da Docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, A.P. I.; D´AVILA, C.(orgs) Profissão Docentes Novos Sentidos, Novas Perspectivas.. São Paulo: Papirus, 2008.

[4] LIPING MA. Saber e ensinar matemática elementar. Ed. Gradiva, 2009.

[4] MIZUKAMI, M. G. N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parceiras colaborativas. IN: BARBOSA, R. L. L. (Org). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora da UNESP, 2004, p. 285-314.

- LXIII -**O ESTÁGIO NA GRADUAÇÃO E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA:
DESAFIOS PERMANENTES**

Maria Cecília Sanches⁴²
mciliasanches@gmail.com

Adriana Patrício Delgado⁴³
adrypatry@hotmail.com

O objetivo deste trabalho é evidenciar os desafios implicados na formação continuada de professores da escola pública de ensino fundamental, que recebem estagiários de uma universidade pública com a qual mantêm acordos de cooperação. Nestes, os docentes universitários oferecem cursos e ações de formação aos professores dessas escolas. Os dados foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada (LAVILLE, 1999) realizada nos meses de maio e junho de 2018, com a equipe de gestão de sete escolas de ensino fundamental da rede pública da cidade de Guarulhos, em São Paulo. As categorias analisadas foram: as contribuições dos estagiários à instituição; limites encontrados no trabalho docente; a demanda das escolas com relação à formação de seus professores. As análises foram feitas a partir da interlocução com autores do campo da formação de professores, dentre eles destacam-se: Pimenta e Pérez Gómez, além de teóricos do campo da Sociologia e da Psicologia da Educação, respectivamente, Michael Young e Lev Vygotsky.

A equipe de gestão da escola é que medeia a relação entre os estagiários e os docentes que os recebem. Nesse sentido, destaca-se a importância de saber como a referida equipe entende esse processo e o que espera dele, sobretudo, no que concerne à formação dos

⁴² Universidade Federal de São Paulo -UNIFESP

Grupo de Pesquisa “Docência em suas múltiplas dimensões” - PEPG Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.

⁴³ Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Grupo de Pesquisa “Docência em suas múltiplas dimensões” - PEPG Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.

professores que coordena. De acordo com a avaliação das equipes de gestão entrevistadas, os estagiários trazem valiosas contribuições à escola que, muitas vezes, acaba instituindo algumas das práticas sugeridas em suas intervenções. Esse modelo de estágio ao longo da formação inicial possibilita o contato direto com o campo empírico, concebendo o exercício profissional como um “[...] momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito [...]” (PIMENTA, 2002, p. 19). Trata-se de um conhecimento marcado pela especificidade de ser construído e reconstruído cotidianamente pela interação dos profissionais da educação em parceria com os estagiários (docentes em formação) e com os discentes. Especificidade esta que torna este conhecimento tão vívido, intenso, dinâmico e impactante no processo de formação docente, seja a inicial ou mesmo a continuada.

É importante destacar que, por mais que esse tipo de conhecimento contribua e enriqueça de forma significativa a formação docente, ele isoladamente não é suficiente, pois o cotejo com as bases teóricas é que alimenta as análises da realidade e potencializam, bem como estruturam, a construção de um pensamento crítico-reflexivo tão necessário à prática docente em todas as esferas: docentes em formação, docentes formadores e docentes em exercício na Educação Básica.

Com relação ao trabalho docente, as equipes de gestão apontam, dentre os maiores problemas enfrentados pela rede pública do município de Guarulhos, excessivo número de faltas de professores; falta de espaços para realizar atividades que ficam restritas à sala de aula; burocracia enfrentada tanto pela equipe de gestão quanto docente, devido a alta demanda de papéis e relatórios a serem preenchidos; limites na formação pedagógica dos professores e falta de interesse em buscar novidades. Assim, destacamos a importância de a universidade ir até a escola. Cabe destacar que os cursos oferecidos pela Universidade só têm boa adesão docente se forem caracterizados nos moldes aceitos para a contagem de pontos para a progressão funcional ou se forem durante a hora atividade, quando a presença do professor na escola é obrigatória.

A partir dessas colocações, a demanda apontada por coordenadores e diretores escolares foi prioritariamente a necessidade de formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática. Duas escolas eram de Educação Infantil e passaram a atender também alunos de ensino fundamental. As entrevistas apontam que os professores sentem-se inseguros para tratar de conteúdos mais sistematizados que anteriormente não eram exigidos. Com base em outros relatos, docentes da universidade ofereceram formação aos professores da escola a partir de temas demandados por eles, entre os quais: Indisciplina, Educação Ambiental,

Produção Textual e Alfabetização, além de palestras e oficinas de Artes. Outro ponto a destacar é que as equipes gestoras apresentam-se abertas ao que a Universidade puder trazer de novidades e destacam o que estava sendo oferecido naquela ocasião, como Curso de Contação de Histórias para crianças ouvintes e surdas; Curso sobre Corpo e Movimento na Educação Infantil; oficinas durante a Hora Atividade com leituras e exercícios voltados às crianças com paralisia cerebral, em um projeto que envolveu, até aquele momento, oito alunas. A oferta destes cursos reafirma a necessidade de docentes e demais funcionários quanto ao domínio sobre certas demandas que têm se feito presentes cotidianamente nas escolas. Segundo Pérez Gómez, uma das demandas mais constantes “[...] do professorado na atualidade é sua sensação de sufocação, de saturação de tarefas e responsabilidades, para fazer frente às novas exigências curriculares e sociais que pressionam a vida diária da escola”. (2001, p. 175).

É visível que muitas das demandas e exigências advindas das políticas públicas, sobretudo, no que se refere às políticas de formação continuada de professores, não possuem espaços e contextos que favoreçam sua implementação, materializando-se em um hiato entre o legal (as políticas e suas determinações) e o real (o contexto escolar e suas condições objetivas). Daí o esforço de muitas universidades em propiciar vivências formativas docentes por meio de propostas de estágios diferenciadas, que buscam congregam a observação, com a participação e a regência, sem perder de vista o diálogo entre a teoria com a prática. Afinal, como aponta Paulo Freire: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. (2016, p.24). Não obstante, de nada adianta investir numa especificidade da escola se outros desafios não forem vencidos numa visão mais abrangente, com políticas públicas que valorizem os professores em serviço, mas também em sua formação inicial; que devolvam à escola sua principal função: trabalhar o conhecimento com crescente complexidade (YOUNG, 2007), com bases científicas que permitam maiores aproximações entre o aprendizado e o desenvolvimento (Vygotsky, 1989). É notório que o processo de “[...] profissionalização continuada, em âmbito institucional, vem demonstrando o espaço que um projeto coletivo pode ocupar na revisão das práticas pedagógicas por meio da reflexão sistemática da ação docente” (PIMENTA *et al*, 2002, p. 219). Trata-se aqui de uma possibilidade e de um espaço institucionalizado e, ao mesmo tempo instituído, de uma retomada dos saberes e fazeres docentes de forma reflexiva, tanto na perspectiva dos formandos/ licenciandos quanto dos formadores, sejam elas professores universitários, das academias, sejam elas professores da escola básica. Todos/as igualmente responsáveis e

partícipes com a qualidade da educação brasileira, em especial, a educação pública em todos seus níveis e modalidades. Por isso, a necessidade de um projeto de estágio que efetivamente promova o diálogo com a realidade, ou seja, que aproxime, de forma consciente e refletida, o estudante com seu futuro campo de atuação, no caso aqui a escola, com toda a complexidade, diversidade e potencialidade que lhes são inerentes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A Construção do Saber**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, Antônio Joaquim e FAZENDA, Ivani Catarina (orgs.). **Formação Docente**: rupturas e possibilidades. Campinas, SP: PAPIRUS, 2002, p. 207-222.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

- LXIV -

AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR EDUCACIONAL

Maria Cristina Rodrigues – UNIFESP
crisal110@hotmail.com

Kleber William Alves da Silva – USP
kleberwil@usp.br

O trabalho apresentado tem como mote de discussão pensar a experiência dos profissionais da gestão escolar, buscando questionar o sentido do pensamento moderno da educação e como relacionar a teoria e prática em uma gestão educacional preocupada em constituir-se dialógica com sentidos e experiências.

Ao iniciar sua gestão como Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, Freire (2001) escreve uma carta aos professores, falando da responsabilidade ética, política e profissional dos educadores e da necessidade de não pensar os saberes hierarquizados, mas de aprender, desaprender, reaprender, significar e ler o mundo de outras formas. Quando pensamos em educadores muitas vezes restringimos o olhar para a relação professores e alunos na sala de aula, porém no processo de organização a escola conta com diversos outros profissionais que estão no espaço educacional para dar aporte aos processos de aprendizagem e nesse trabalho nos referimos especificamente a equipe gestora, geralmente composta por uma tríade – Diretor, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico – que antes de ocuparem esses cargos foram professores. Desse grupo vêm os questionamentos e discussões presentes nesse trabalho, que se propõe a pensar quais as experiências formativas que esses indivíduos carregam em suas identidades e desenvolvimento profissionais e como essas afetam a organização do seu trabalho que é de organizar e gestar um espaço mais amplo que a sala de aula?

Acreditamos que a práxis deve ser algo constituinte da ação desses sujeitos, pois a experiência se traduz em ação somente se ela traz em seu bojo o vivido, o sentido e o experimentado, numa perspectiva de qualificar o conhecimento, exercitando a leitura, as

individualidades, mas também as pluralidades, de pensar e organizar fazeres que não são pessoais, mas coletivos e de interesse público.

Quando, afirmamos que “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” Bondía (2002, p. 27), retomamos a experiência como algo único, que cada sujeito constrói mediante suas vivências. Pensando que o gestor educacional é um profissional experiente, há uma expectativa, nem sempre atendida, que esse sujeito traga soluções para um coletivo e muitas vezes esse anseio não é atendido, pois mesmo em cargos de gestão, assim como pessoas com muitos anos de trabalho na sala de aula a experiência não se repete, ela se constrói e se vive, o que não significa dizer que mesmo com um longo tempo em um determinado cargo a pessoa possa ter muita experiência, mas pode vivenciar os fatos sem senti-los, sem atribuir significado e assim são anos que se repetem, mas não que se transformam em experiências.

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.217)

Essa construção vai se dando em um contexto de carreira e deve ser acompanhada de um processo contínuo de formação, que ocorre desde a constituição do educador para atendimento aos alunos até o momento que ele passa a gestar não a sala de aula, mas a escola inteira. Ocupar outro espaço não faz necessariamente com que ele abra mão do processo de formação, mas amplie o olhar para pensar coletividades locais, territoriais, mais dilatas que ajudem a outros na construção de seus perfis profissionais.

Numa perspectiva mais ampla de olhar o que é gestão e qual o fio que conduz o fazer desses profissionais, baseado no princípio da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1996). De fato, a Gestão Democrática não é circunscrita somente à escola, mas como ela ocorre dentro dos espaços escolares, quais suas existências e resistências dentro desses lugares e como a gestão escolar em sua ação executa a sua implementação, é esse fio de condução que talvez seja um dos maiores desafios no processo formativo do gestor.

A gestão democrática é dialógica, prevê tensionamentos, é campo de disputa da fala, dos discursos, dos micropoderes e, ao gestor, cabe buscar o estabelecimento de ações que fortaleçam essa causa, usando o diálogo como uma experiência de interação, de forma de

escuta e acolhimento aos diversos segmentos da Unidade Educacional. Essa interação verbal que posiciona e constitui na relação do somos, com as concepções que defendemos, numa construção do eu e do nós. (BAKHTIN, 2012)

Nesse sentido toda palavra que é dita ao outro é uma ponte, quando FREIRE (2010), fala desse diálogo como acontecimento, num movimento constante e necessário na escola, sendo o diálogo uma experiência, uma marca de humanização, que se concretiza ao atender uma família e escutar o motivo das faltas constante da criança, ao encaminhar relatórios dos estudantes para o posto de saúde pedindo uma parceria desse órgão da rede protetiva, ao questionar uma forma de avaliação do professor a gestão usa a dialogicidade como experiência, um movimento que não é restrito a um pequeno grupo, mas que se consolida em uma comunidade e ultrapassa os limites da individualidade. É premente construir uma coletividade responsável por todos onde a preocupação com a aprendizagem é o eixo principal da ação da escola, mas perpassa por toda a humanidade da comunidade escolar, combatendo assim relações assimétricas, alienadoras e propondo ações conscientes e capazes de transformação, assim é necessário que o gestor estudioso, preocupado com o território que ocupa, com a experiência formativa que vive e faz viver.

É necessário pensar a educação a partir do prisma da experiência e do sentido, pois ao pensar, raciocinar e argumentar vamos dando sentido as coisas e ao mesmo tempo as transformando. O silenciamento é algo que não nos cabe como educadores, mas quando estamos gerindo espaços educacionais essa responsabilidade se amplia, pois é esperado um posicionamento maior que fatos ou relatos, mas que seja provocador, que esteja organizado para fazer acontecer com um tempo outro que não seja o do aligeiramento das experiências, mas que tenha possibilidade de fazer sentir, experimentar e se permitir a reaprender, a conviver e a ser consigo mesmo e com o outro, não em um movimento ingênuo do tempo, pois sabemos a urgência de garantir aos estudantes os seus direitos, mas que as experiências formativas dos educadores não sejam fragmentadas somente para garantir informação, mas que sejam capazes de nos afetar e nos ensinar. As vivências em forma de choque não são capazes de produzir essas transformações, pois são passageiras e efêmeras, necessitamos de uma educação do sentir e dos sentidos.

A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 146).

Gestar espaços educacionais requer usar todas as experiências formativas para compreender a escola como esse lugar sensível e de sensibilidades, que se propõe cotidianamente a algo muito complexo que é a formação humana para a transformação de si mesmo e do mundo. Que sejamos capazes de com todas as experiências vividas fazer diferença na vida de muitos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan.-Abr. 2002 n. 19. p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em 20 ago. 2017

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253464/1/DuarteJunior_JoaoFrancisco_D.pdf>. Acesso em 20 ago. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores – Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, 15, 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em 10 fev. 2019.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 238 73, Dezembro/00. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em 09 fev. 2019

DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ÀS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Universidade Católica de Santos

mfabdalla@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a necessidade de se promover reformas/inoваções no campo da educação colocou, em primeiro plano, questões sobre o papel do professor, sua formação e profissionalização. Espera-se que ele seja aquele profissional que dará forma e conteúdo às diferentes propostas educacionais. Entretanto, segundo Canário (2005), o professor através de mecanismos de resistência desfigura essas inovações, tornando-se, por vezes, o seu principal obstáculo. Partindo dessas considerações, o objetivo aqui é o de analisar as representações dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre sua formação e profissionalização frente a este cenário de mudanças e inovações.

DO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO À ANÁLISE DOS DADOS: UM MAPA DE RELAÇÕES

Desvendar as representações de professores sobre sua trajetória formativa e sua profissionalização é uma tarefa difícil, porque demanda, como diria Moscovici (2003, p. 108): “uma descrição cuidadosa destas representações sociais, de sua estrutura e evolução”. O que levaria, segundo Bourdieu (1998a), a privilegiar uma leitura dos diferentes pontos de vista que constituem o espaço das posições e de tomadas de posição do professor quanto ao seu trabalho, diante de um determinado campo de produção (de *relações de força*) e as possibilidades para se instituir um novo *habitus*.

Neste caminho, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se desenvolveu em três etapas, em uma escola municipal da Baixada Santista/SP, com professores de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Biológicas, História, Geografia, Artes e Educação Física. Na *primeira* etapa, aplicou-se um questionário composto por questões fechadas (13), abertas (2) e de evocação com os seguintes termos: *formação docente, profissionalização, desafios das práticas e perspectivas de atuação e mudança*. Na *segunda*, realizou-se um grupo focal, que tratou das necessidades/perspectivas dos professores quanto à formação e ao processo de profissionalização, discutindo questões frente às múltiplas reformas. E, na *terceira*, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com três professores, aprofundando questões em torno da trajetória formativa, da prática profissional e da (re) constituição identitária.

A análise dos dados estruturou as representações dos professores em *duas dimensões* para refletir sobre:

A lógica da resistência e/ou da inovação (1ª dimensão) – que identificou duas categorias de análise. A *primeira* - os *limites da formação para a mudança* – tratou de analisar os compromissos dos docentes com as intenções das “reformas” e seus mecanismos de resistência. Na análise, evidenciaram-se: o “efeito de retroação” (CANÁRIO, 2005) e os “fenômenos de conformidade” (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985). Trata-se, segundo Bourdieu (1998b, p. 262), de uma “relação de oposição e de subordinação”, que faz “com que todas as práticas escolares possam sempre se tornar o objeto de uma dupla leitura: a primeira, puramente interna, vincula as práticas à lógica da própria instituição, e a segunda, puramente externa, leva em conta as funções externas das relações internas” (p. 262). Os *resultados* obtidos, aqui, mostram que os docentes: resistem, ao expressarem suas perturbações frente aos desafios da realidade; indicam razões para suas intenções, tensões e ações; assumem uma necessidade de confirmar a “consagração” e/ou o “reconhecimento” da profissão docente.

Também, identifica-se uma *segunda* categoria - *processo de profissionalização e/ou precarização* -, cujos resultados apontam para: a desvalorização profissional por conta do rebaixamento salarial das últimas décadas; a intensificação do trabalho docente pelo aumento das funções e das jornadas; a perspectiva administrativa e burocrática, que exige cada vez mais do docente; a desqualificação e degradação profissional; a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo das escolas públicas; a instituição de novas formas de regulação e controle, como destacam, também, Barreto (2015), Abdalla (2016) e Brzezinski (2018).

A (re) constituição identitária (2ª dimensão) -, em que se identificam também duas categorias de análise. A *primeira - as crenças quanto ao tipo de formação* - reforça a afirmação de Dubar (2003), quando enfatiza que “é menos importante o trabalho efetuado que o sentido do trabalho vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional” (p. 47). Acentua ainda a “força da representação” para se repensar a (re) constituição identitária, conforme Moscovici (1978) e Bourdieu (1998a). Nesta direção, os resultados indicam: o grau de implicação da própria trajetória formativa no tipo de ensino que os docentes conduzem; as influências dos modelos de referência; a importância dos métodos pedagógicos para organização das práticas; as necessidades/expectativas quanto ao trabalho e suas condições; a multiplicidade de aspectos que assumem, ao envolver questões pessoais, interacionais, profissionais e institucionais, em busca de uma postura integrativa e interdisciplinar. Entretanto, tais sujeitos reconhecem, conforme Bourdieu (1997), que essas crenças podem não passar de uma *ilusão*.

Em relação à *segunda categoria - o sentido de pertença social e profissional* -, os resultados mostram possibilidades efetivas de trabalho docente, reforçando a *função* de ser professor e destacando: o desenvolvimento competente das atividades docentes; a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento; o bom relacionamento com os alunos; a preocupação em solucionar suas dificuldades pedagógicas; e o envolvimento com o coletivo escolar, contribuindo para que haja uma transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar as representações dos professores dos anos finais do ensino fundamental quanto à sua formação e profissionalização, procurou-se compreender qual seria o mapa de relações e de interesses sociais, que está sendo desvendado por estes docentes e entrariam na composição de suas representações.

Neste sentido, foi possível situar duas dimensões. A *primeira - a lógica da resistência e/ou inovação* - identifica como categorias: *os limites da formação para a mudança*, que enfatizam os mecanismos de resistência e as marcas do conformismo dos professores envolvidos; e *o processo de profissionalização e/ou precarização*, em que se reconhecem a desvalorização profissional, a intensificação do trabalho e novas formas de regulação e controle.

A *segunda dimensão* destaca a *(re)constituição identitária*, identificando, também, duas categorias: *as crenças quanto ao tipo de formação*, quando o professor acredita em seu trabalho e no tipo de formação que desenvolve; e *o sentido de pertença social e profissional*, quando está

consciente de sua função e reconhece, inclusive, o poder (ilusório ou não), que possui ou necessita para a transformação social, sentindo-se reconhecido e valorizado como profissional apesar dos desafios que enfrenta.

Por fim, os dados também indicam que, talvez, o mais importante seria compreender como esses professores podem resistir e lutar contra as forças do campo, ao invés de se submeterem a elas, e abrir espaços que possibilitem intervir e gerar novas práticas: possibilidades de mudança.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. Consensos, conflitos e a Política Nacional de Formação de Professores: é possível pensar em mudanças? In: NOVAES, A.; VILLAS BÔAS, L.; ENS, R.T. *Formação de Professores: das políticas educativas à profissionalização docente*. Curitiba: Champagnat/PUCPress; São Paulo: FCC, 2016, p. 37-64.
- BARRETO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria de ação*. Campinas: Papirus, 1997.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 2ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 1998a.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998b.
- BRZEZINSKI, I. Formação de Profissionais do Magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos educacionais antagônicos. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB/1996 Vinte anos depois: projetos educacionais em disputa*. São Paulo; Cortez, 2018b, p. 95-129.
- DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 2003, p. 43-52.
- CANÁRIO, R. *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro; Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PAICHELER, G.; MOSCOVICI, S. *Conformidad simulada y cambio de actitudes, individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985, p. 175-208.

- LXVI -

GESTÃO ESCOLAR: A MODELAGEM MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marlova Elizabete Balke

IFRS Campus Erechim marlova.balke@erechim.ifrs.edu.br

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

O presente relato de experiência tematiza sobre a formação de professores e o ensino de matemática no contexto da gestão escolar, sobretudo no que se refere à gestão da sala de aula utilizando a técnica de Modelagem matemática. O estudo objetivou capacitar professores em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Aratiba, quanto a viabilidade do uso da modelagem matemática na gestão pedagógica das aulas de matemática com professores da Escola Estadual de Educação Básica de Aratiba/RS. Com uma abordagem qualitativa de acordo com Arroyo (2000), o trabalho foi realizado com ações de extensão, em parceria com o Campus Erechim do IFRS. Os dados foram coletados através de ações na formação de professores, com aplicação da Modelagem Matemática, baseado no tema alimentação, em que os professores, após apropriarem-se da metodologia de modelagem matemática tiveram que elaborar propostas pedagógicas, a serem utilizadas na gestão de suas aulas. A partir do exposto, enfatiza-se o problema que foi estudado com os professores: “A modelagem matemática como estratégia de ensino e aprendizagem na gestão da sala de aula contribui para o aprendizado da matemática na escola?” Com a ação observou-se, que os professores se apropriaram das situações-problema a partir do tema proposto, em que poderão utilizar na gestão de sala de aula, para os estudantes assumirem um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Assim, pode-se afirmar que Modelagem Matemática, aplicada na gestão das aulas, na formação de professores possibilitou a construção de conceitos matemáticos e contribuiu para resultados significativos no processo de aprendizagem escolar. Além disso, oportunizou aos professores

verificar novas possibilidades na gestão de suas aulas, tendo o papel de pesquisador e mediador neste processo.

DESENVOLVIMENTO

A escolha do tema proposto justifica-se, pelo fato da autora ter realizado observações, no decorrer de sua prática docente, nas diferentes redes de ensino (municipal, estadual e federal), em que constatou que a escola é um espaço formativo em que há diferentes perspectivas de gestão educacional e escolar, sendo que o professor tem uma importante atribuição como gestor, ou seja, gerir sua sala de aula em consonância com as propostas e ações planejadas e incorporadas pela e na escola. Nesse sentido, Ferreira (2008) destaca a importância do professor na gestão da escola, mais precisamente na sua sala de aula, sendo atuante e autônomo.

Na perspectiva de realizar efetivamente uma prática inserida na gestão pedagógica e tendo em vista a necessidade de formação de professores e a oportunidade de inserir a matemática em temas do cotidiano, como alimentação, o IFRS, em conjunto com gestores e professores da Escola Estadual de Educação Básica de Aratiba, dentro do Projeto de extensão- IFRS: Tecendo Ações Educativas na Região do Alto Uruguai, elaborou e desenvolveu um projeto na formação de professores, com a utilização da técnica de Modelagem Matemática.

O caminho teórico-metodológico escolhido para o estudo procurou uma aproximação com a gestão da sala de aula, em que a relação direta entre autora e os sujeitos envolvidos favoreceu a realização do trabalho.

O estudo teve como objetivo geral investigar a viabilidade do uso da Modelagem Matemática na gestão pedagógica das aulas de matemática no ensino público na formação de professores. Para atingir o objetivo geral, especificamente buscou-se (a) repensar o papel do professor de matemática como gestor, com seu comprometimento profissional, na gestão pedagógica das aulas e (b) compreender a organização da prática pedagógica baseada na Modelagem Matemática no processo de gestão das aulas de matemática.

A ação ocorreu no ano de dois mil e dezoito, momento em que se reuniu com os professores e gestores da escola a fim de trabalhar a técnica de Modelagem Matemática. A análise dos resultados do trabalho foi realizada com base nos dados coletados e discutida

com os subsídios teóricos utilizados, que se encontram no campo da gestão educacional e escolar (FERREIRA, 2007; VEIGA,1997) e do ensino de matemática (KNIJINIK, 1995; D'AMBRÓSIO, 1990). As experiências desenvolvidas, utilizando a Modelagem Matemática como estratégia de ensino na gestão escolar, em sala de aula, foram baseadas no tema de alimentação, para as atividades desenvolvidas no projeto de extensão realizado, tendo em vista que a Modelagem Matemática pressupõe que o tema a ser trabalhado deve ser oriundo de práticas do cotidiano e proposto pelo professor ou estudantes. Os conteúdos de porcentagem, tabelas, gráficos e operações fundamentais puderam ser estudados através da construção de modelos matemáticos, no uso das tecnologias de informação discutindo como na gestão das aulas, nos assuntos relacionados ao tema.

A princípio apresentou-se aos professores a parte teórica de Modelagem Matemática segundo Knijinik (1995), posteriormente eles foram divididos em grupos de cinco componentes, em que recebendo a tabela de valor nutricional dos alimentos, deveriam elaborar e responder questões que envolvessem conteúdos de matemática e tratamento de informação. Desta forma, elaboraram planos de aula com a técnica de Modelagem Matemática, e nos demais encontros apresentaram aos demais grupos o que haviam construído. Ao final da proposta, solicitou-se que avaliassem dissertativamente a formação como um todo, e sugerissem contribuições para ações futuras.

CONCLUSÕES

Com a realização da formação de professores pode-se constatar que o gestor da sala de aula deve trabalhar no sentido de formar um cidadão consciente, crítico e participativo para bem atuar na comunidade. Dessa forma, acaba-se verificando que o papel desse profissional é mais amplo do que uma mera transmissão de conteúdos específicos.

O desenvolvimento do projeto de extensão relacionando a Modelagem Matemática, formação de professores e gestão pedagógica contribuiu para a visualização de que a educação não necessita de melhores resultados em testes, mas sim, de um exame de fundamentos e metas nas intenções que a escola pretende realizar, em que a gestão pedagógica está presente na qualidade dos conhecimentos construídos nesse ambiente. É por esse motivo que se observa a gestão pedagógica participativa presente no processo ensino e aprendizagem, a qual proporciona a criatividade e a tomada de decisões por parte dos

indivíduos, transformando experiências de sua vida pessoal, que envolvem participação de professores gestores e estudantes nesse processo, no conhecimento escolar.

Então, faz-se necessário aos gestores da sala de aula valorizar a linguagem e as experiências de todos envolvidos no ambiente escolar, para a partir desse ponto chegarmos a conceitos cientificamente elaborados, com a participação dos envolvidos deixando de lado as aulas tradicionais, para assim haver sujeitos autônomos. Por fim, entende-se ser positiva a formação continuada de matemática, com mudança de atitude de professores gestores na sala de aula, recomendando-se o uso da Modelagem Matemática e da gestão escolar participativa no processo de ensino e aprendizagem, visando a construção de uma escola cidadã.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2000.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1990.

FERREIRA, Líliliana. Gestão do pedagógico, trabalho e profissionalidade de professoras e professores. **Revista Ibero Americana de Educación**, n. 45, 2007, p. 217-228.

_____. Gestão Educacional. **Revista Ibero Americana de Educación**. 2008.

KNIJINIK, Gelsa. **Exclusão e resistência educação matemática e legitimidade cultural**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

VEIGA, Ilma Passos. **Escola Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Papirus, 1997.

- LXVII -**PACTO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA****Marta Lucia Croce**Universidade Estadual de Maringá – UEM
martalucia.croce@gmail.com**Ivanilda de Almeida Meira Novais**Escola Municipal Júlia Ferezim Begali
nonesnovaes123@gmail.com**Cyntia Danielle Pinto Gomes**Secretaria de Educação de Maringá
cyntiavcg@hotmail.com**Adriana Paula Cheron Zanin**Polo EAD/UAB – Astorga/PR
adrianacheron01@hotmail.com**INTRODUÇÃO**

A valorização dos Professores do Quadro Próprio do Magistério Público (QPM), do Estado do Paraná, adquiriu novos contornos após a criação do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE). Implantado no ano de 2007, o PDE foi ser entendido como uma política educacional voltada à formação continuada de professores da rede estadual de ensino, que possibilitou uma expressiva expansão das Universidades Públicas de Ensino Superior – IPES.

Apresentando caráter sem precedentes no país, o PDE foi planejado durante a campanha eleitoral para governadores, em 2002, e gestado em 2003 após conversações entre os governantes eleitos e o Sindicato dos Profissionais da Educação Básica do Paraná – APP Sindicato. No intuito de atender às demandas sindicais, apaziguar os professores e garantir governabilidade, o Governo Requião-Pessuti propõe o PDE, amalgamado ao Plano de

Carreira do Magistério e oferecendo um ano sabático para que os professores voltassem às universidades para se capacitarem.

Considerando este preâmbulo e admitindo que a realidade sociopolítica é dinâmica e requer dos agentes políticos adequação constante às mudanças e demandas da sociedade, tomamos uma questão referente ao papel dos atores políticos na criação e implementação de políticas educacionais voltadas à educação escolar pública, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino.

Debruçamo-nos sobre um objeto de investigação que possui características sui generis, como o PDE, interpelando, também, seu papel na expansão das universidades públicas paranaenses. Nosso intuito foi estabelecer os vínculos criados entre os atores políticos e sociais ao buscarem atender demandas federais de aspectos jurídico-legais, políticos eleitorais e sociais.

Neste sentido, consideramos como foco de análise a gênese do PDE, quando resgatamos o papel dos atores políticos e sociais, com observância para o cenário político-educacional vigente à época das eleições de 2002, e nos anos seguintes à instauração do Governo. Na campanha eleitoral ficaria estabelecido entre candidatos ao Governo estadual e diretoria do Sindicato dos Profissionais da Educação Básica (APP) um “pacto educacional”, que permitiria um entrelaçamento de ações, e que culminaram na expansão das universidades do Paraná.

Como “pacto educacional”, entendemos os acordos firmados e o consenso estabelecido entre Governo, APP-Sindicato e IPES, para que os interesses e necessidades dos agentes políticos e sociais fossem plenamente atingidos, contemplados por um Governo progressista, com propósito de garantir governabilidade. Formou-se, portanto, um tripé político-institucional, considerando os caminhos da administração pública, esboçados na implementação da formação continuada em serviço dos professores QPM, e que propiciou a expansão das universidades estaduais com atendimento às demandas sindicais.

DESENVOLVIMENTO

O que expomos e analisamos é o *modus operandi* dos governantes e lideranças sindicais no ato da criação do PDE, que resultou no “pacto educativo” propiciando, de modo inequívoco, a expansão universitária no Paraná. Nosso estudo demonstrou que as intenções e objetivos em torno de uma política de formação continuada de professores contribuíram, ainda, para um período de hegemonia política legitimada pelo consenso institucional.

O PDE encontra-se descrito em material informativo distribuído pela Superintendência da Educação e Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que recebe o título de: Uma Nova Política de Formação Continuada e Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual- Documento Síntese: versão para discussão, com primeira edição publicada em 2007. Está elaborado em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná, e tem como política pública a formação continuada dos professores de todas as áreas de ensino da Educação Básica. Como acréscimos, o Programa prevê avanços na carreira dos professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), com tempo livre para estudos.

Tendo como um de seus pressupostos “a organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior” (PARANÁ/SEED, 2007), ficou estabelecido que a capacitação pelo PDE fosse presencial, no espaço físico das IPES, com diferentes recursos metodológicos e didáticos. Esta relação estreita entre os sistemas de ensino propiciaria o redimensionamento das práticas educativas; a reflexão sobre os currículos das licenciaturas e melhor qualificação profissional.

Era de conhecimento geral, tanto por parte dos educadores quanto pelos candidatos ao governo do Paraná, em 2002, que aquelas reivindicações sempre foram prometidas e nunca cumpridas integralmente pelos governos anteriores, em especial o Governo de Jaime Lerner (1995-2002). Todas as tentativas de negociação com o Governo Lerner redundaram infrutíferas, portanto, um acordo pré-eleitoral, firmado em documento, no qual Requião e Pessuti, se eleitos, tomariam como primeiras medidas de seu Governo o atendimento aos professores do Paraná, foi uma notícia recebida com entusiasmo. (CROCE, 2013, p.191).

CONCLUSÕES

Um conjunto de medidas legais estava em sintonia com as necessidades dos trabalhadores em educação do Paraná, assim a ideia de um programa de formação continuada, em parceria com as IPES, igualmente em franco desmonte por falta de investimentos no Governo Lerner, consolidou o surgimento do PDE. Pensado inicialmente pelo Governo como curso de pós-graduação em nível de mestrado, foi logo contestado pelos docentes das IPES e proposto como curso de Extensão Universitária.

No mecanismo de implementação de políticas educacionais, consta do Art. 69 da LDB que o Estado, no caso de sistemas estaduais de educação, deve aplicar, anualmente, pelo menos 25% da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do

ensino público, em todos os níveis. No cômputo geral da receita entram as transferências federais feitas via Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério: FUNDEB. O Governo Requião-Pessuti, no entanto, ampliou para 30% os recursos financeiros destinados à educação pública.

As obrigações para com o sistema federal foram atendidas, então o estado garantiu verba para manter a educação pública, o pagamento de professores, a formação continuada via PDE, e provimento de recursos para manutenção e ampliação das universidades estaduais. Medidas que propiciaram governabilidade durante oito anos de gestão estadual.

Partes acordadas, negociações sacramentadas entre Estado, APP e IPES, com recursos assegurados, inicia-se o PDE no segundo semestre de 2006. A primeira turma de professores PDE começa a frequentar as universidades estaduais em março de 2007. Houve, a partir de então, uma proximidade das IPES com as secretarias: de justiça, educação, ciência e tecnologia, administração e previdência. Vários convênios foram firmados. O viés mais privatista adotado pelo governo Jayme Lerner estava ficando para trás, dando lugar a um modelo que privilegiava a instituição pública.

REFERÊNCIAS

CROCE, Marta L. A Construção do Consenso em Políticas Públicas: um estudo sobre a gênese do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná. Tese de Doutorado - Políticas e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho (UNINOVE). São Paulo: SP. 2013, 343 p.

MARIN, A.J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes. v.36. pp. 13-20, 1998.

MICHELOTTO, R.M. Universalização da Educação Superior em Cuba. GT 11 – Política da Educação Superior. ANPED, 2005.

PARANÁ. SEED. Programa de Desenvolvimento Educacional – Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual. Documento Síntese: versão para discussão. Curitiba: SEED, 2007.

- LXVIII -**REPENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE****Maurício Fagundes**

UFPR. mauriciovitoriafagundes@gmail.com

INTRODUÇÃO

O paradigma tradicional de educação tem construído processos educacionais fragmentados e hierarquizados. Nas universidades a formação, normalmente, segue um currículo estanque, onde há pouco planejamento coletivo, onde os professores são lotados em departamentos por áreas de conhecimentos e pouco sabem dos projetos pedagógicos dos cursos e das realidades dos estudantes.

Essa estrutura reflete na formação inicial para a docência, pois há a separação da extensão, do ensino e da pesquisa, os quais são gestados por pessoas diferentes e em espaços distintos, ficando a cargo dos estudantes tentar desfragmentar a já fragmentada formação.

Essas lacunas são percebidas e as Secretarias de Educação, tanto dos Estados quanto dos municípios, bem como os professores destas, no momento que passam a desenvolver suas práticas docentes. De forma individual ou por meio de parcerias, esses profissionais têm buscado as universidades na perspectiva de dar continuidade à formação docente. Na maioria das vezes são estabelecidas parcerias para a formação continuada, porém limitadas por ações pontuais.

Diante dessas constatações, apontamos como objetivo deste trabalho repensar a formação continuada docente, por meio da pesquisa participante. Para aprofundar esta discussão focaremos na pesquisa participante como princípio formativo e como caminho possível para dar suporte a necessária formação permanente.

A PESQUISA PARTICIPANTE

A pesquisa participante é defendida por muitos autores, mas tem como principal referência Carlos Rodrigues Brandão, que baseado na obra de Paulo Freire, defende a possibilidade da aprendizagem coletiva, onde não há objeto de estudo, mas sujeitos que estudam e que juntos aprendem.

Nessa direção, Freire (1981, p. 36) afirma que

fazendo pesquisa educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa, não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento.

Diante dessa concepção, reafirmamos aqui nossa intencionalidade epistemológica em relação a pesquisa, ao ensino e a aprendizagem. Portanto, seria incoerente criticarmos a concepção tradicional, de um ensino verticalizado, que entende que o conhecimento está pronto e que cabe ao seu detentor realizar a transmissão, e no momento de agirmos, não propormos nada diferente. Por isso, defendemos a pesquisa participante como possibilidade de conhecer e construir conhecimentos significativos, que tenham relação direta com as vidas e realidade concreta dos docentes e suas escolas, onde a relação pesquisador e pesquisado se desenvolve em parceria e ambos são protagonistas, portanto empoderando os docentes e estimulando-os a multiplicar esse processo com seus estudantes.

Brandão (1981, p. 11) reforça que só podemos mudar se conhecermos nossa própria realidade e participarmos da produção deste conhecimento, tomando posse dele. E assim,

ter no *agente* que pesquisa uma espécie de *gente* que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem *a pesquisa participante* – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes.

Em assim sendo, no que diz respeito a escola, quem conhece a realidade vivida de forma intensa, são os seus docentes e os seus discentes, cabendo ao pesquisador em diálogo com estes, ir participando desse cotidiano para também conhecer, para então, propor

alternativas e estratégias de práticas docentes, em um processo em que todos pensam e propõem caminhos.

Pela pesquisa participante, Freire (1996) afirma que fazendo pesquisa, educo e estou me educando, pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento. O movimento proposto de discutir com os professores e que estes compreendam que suas práticas, se assim pensadas e pautadas em concepções teóricas críticas, pode ser fruto para novas ações-reflexões-ações, bem como de futuras pesquisas, o que é muito significativo.

Investigar determinadas temáticas de modo a observar, dialogar e construir coletivamente soluções práticas para o processo de mudança e tomada de decisões na coletividade, é vislumbrar uma transformação no cenário educacional.

O termo pesquisa participante, é também definido por Brandão como a investigação-ação-participativa, que:

busca estabelecer uma interação *eu-outro* através da qual este *outro-que-não-eu* participe do todo ou de momentos do acontecer da pesquisa - entre o projeto que se escreve e o relatório que se edita. E através da qual tanto o processo quanto o “produto” da pesquisa sejam partilhadamente processados, produzidos, dados-a-ver (a ler) e compreensíveis e interpretáveis por mim e pelo outro, desde o ponto de vista e da vivência das culturas de cada um. (BRANDÃO, 2017, p. 34).

O autor destaca ainda que, na pesquisa participante, para que haja a existência de um processo e um “produto final”, estes não podem resultar de um *para-elese* nem um *para-mim*, mas sim, num resultado de algo fluido e diferenciadamente partilhável: um *entre-nós*.

A finalidade de qualquer ação educativa, para Brandão (2017) seguido da produção de novos conhecimentos, aumenta a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem trabalhamos. Assim sendo, o verdadeiro sentido dado à educação, será quando for reconhecida como um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade das pessoas que nela vivem.

Um dos pontos principais da pesquisa participante, como processo de investigação e de formação, é que ela inverte o ponto de partida destes mesmos processos quando comparados à perspectiva tradicional, ou seja, se parte da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção sobre essa realidade, externando o que percebem de limites e possibilidades. Tendo realizado a escuta atenta, torna-se possível construir um quadro preliminar dessa

situação, coletivamente, passa-se a construção da busca de conhecimentos que possam dialogar com essa realidade na perspectiva de sua superação.

Nesse processo, está se desenvolvendo a formação docente continuada e o planejamento de ações didático-pedagógicas para o enfrentamento de tais situações-limites. Porém, não como um processo estanque, mas construindo o entendimento de que a educação é um processo dinâmico e permanente de conhecimentos centrados na busca, na descoberta, na análise e transformação da realidade pelos seus sujeitos. Pois, assim como o problema ou a situação-problema é interno, localizado em um local/escola específica, sua solução ou soluções terão muito mais possibilidade de sucesso se forem orgânicas desse mesmo lugar. Isto não significa negar outros conhecimentos, mas entender que não há possibilidade de pura transferência, portanto esses conhecimentos servem de referência para a construção de novos conhecimentos, mesmo que aportados nesses.

Nesse caminho, o professor se assume também como pesquisador de sua prática, juntamente com seus colegas, em diálogo ou não com a universidade, assumindo o compromisso de mergulhar na realidade de sua escola para entender o real vivido pelos docentes e discentes, suas percepções e a lógica de seus discursos, com o objetivo de despertar o desejo de mudança e elaborar com eles, os meios e estratégias para sua realização.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A partir desses pressupostos, entendemos que este caminho metodológico uma vez assumido coletivamente, irá desenvolver com os professores e estudantes, não um processo de tutela, que os remeteria na busca de outro tutor ou de outra “bengala” no término de cada processo de formação, mas um processo de construção de autonomia e empoderamento docente, em que eles de posse e entendimento da proposta da pesquisa participante, terão subsídios e ferramentas que os encaminharão a permanentes ações-reflexões e novas ações sobre seus problemas, como forma de desenvolver suas docências e práticas pedagógicas, fazendo sentido às suas vidas e as vidas de seus estudantes, portanto, transformando qualitativamente os resultados de suas práticas docentes, do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A terceira margem do Rio**: anotações e fragmentos sobre a experiência da pesquisa como um encontro. Campinas, 2017.

BRANDÃO, Carlos. (org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, C. R. (org.) Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- LXIX -**A CONDIÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO PARÁ E OS
IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NA FORMAÇÃO****Michele Borges de Souza**

EAUFPA, michelinhe@yahoo.com.br

Neste artigo temos como objetivo analisar a situação docente no estado do Pará no período de 2007-2016 a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para evidenciar questões sobre a condição docente no estado do Pará e relacionar seus impactos no campo das políticas de formação docente. A pergunta problema é: Como se configura a condição docente no estado do Pará no período de 2007 a 2016 e como repercute no campo das políticas de formação docente? A metodologia é de cunho bibliográfico e documental e tem como base teórica os estudos sobre a formação docente, entre os quais: Freitas (2003, 2007, 2014), Maués (2003).

Em 2007, foi divulgado o resultado do IDEB, e o Estado do Pará tinha um dos piores índices educacionais do país (3,1). A Rede Estadual de Ensino foi a que apresentou o mais baixo índice (2,8), e este resultado foi associado à falta de qualificação dos docentes da rede pública. Pensando em melhorar tais índices, a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) realizou um diagnóstico minucioso, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), a partir dos dados preliminares do Censo de 2007, da qualificação desses profissionais, identificando a demanda por formação de professores em curso superior nas redes públicas de ensino municipal e estadual. A conclusão do diagnóstico da SEDUC foi que apenas 10% dos docentes que atuam na Educação Básica no Estado do Pará possuem formação inicial adequada às funções que exercem, e os demais necessitam de formação inicial em nível de graduação ou, apesar de possuí-la, atuam em área diferente de sua formação inicial, o que explicaria “os baixos índices da educação no estado do Pará” (PARÁ, 2009, p.05).

O diagnóstico do PAR, com dados do EDUCACENSO de 2007, aponta que haviam 39.101 mil funções docentes sem formação superior, 20.430 tinham licenciatura, porém não

atuavam na disciplina em que possuíam habilitação, e 3.313 eram bacharéis atuando na Educação Básica. Assim, o quadro docente no Pará era de 62.844 mil funções docentes, nas redes municipal e estadual, sem a devida qualificação, enquanto que apenas 12.300 possuíam licenciatura adequada à função que exerciam (PARÁ, 2009).

A limitação da qualificação dos professores no Estado do Pará exigia uma ação pontual do Estado quanto ao avanço da promoção da formação em nível superior adequada. A demanda da Rede Estadual de Ensino envolvia um contingente de cerca de 4.000 professores sem a qualificação adequada, enquanto a demanda das redes municipais (todos os 144 municípios) atingia o quantitativo de 58 mil professores (PARÁ, 2009). Portanto, o estado deveria, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR-PA) capacitar mais de 40 mil professores que não têm a formação exigida pela Lei nº 9.394/96, tanto em formação inicial, por meio de cursos de graduação quanto pelo incentivo à formação continuada, à pós-graduação (*lato e stricto sensu*), direcionada também para os que lecionavam em outra área de formação, meta que deveria ser alcançada até 2017.

Na Tabela 1 apresentamos a evolução da qualificação dos docentes que atuam na Educação Básica no estado de acordo com a escolaridade no período de 2007 – 2016.

Tabela 1: Número de Professores de Educação Básica por Escolaridade, segundo a Unidade da Federação – Pará, 2007-2016

Ano	Total	Ensino Fundamental		Ensino Médio - Normal/Magistério		Ensino Médio*		Ensino Superior			
								Com licenciatura		Sem licenciatura	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	%	Nº	%	Nº
2007	65.028	1,4	937	45,6	29.674	10,8	6.990	36,7	23.832	5,5	3.595
2008	70.938	1,1	810	45,9	32.578	9,5	6.706	41,8	29.607	1,7	1.237
2009	70.783	1,1	741	44,3	31.364	10,8	7.632	36,2	25.646	7,6	5.400
2010	73.461	0,9	693	42,6	31.303	10,5	7.742	39	28.638	7	5.085
2011	76.853	0,8	597	34	26.125	16	12.330	47,2	36.283	2	1.518
2012	80.691	0,5	361	26,5	21.368	20	16.172	51	41.164	2	1.626
2013	84.403	0,4	297	21,1	17.832	22,2	18.756	54,1	45.700	2,2	1.818
2014	83.614	0,3	247	17,1	14.266	22,1	18.520	58,4	48.817	2,1	1.764
2015	84.228	0,3	277	-	-	36,7	30.889	60,9	51.305	2,1	1.757
2016	84.472	0,3	251	-	-	33	27.883	64,7	54.652	2	1.686

Fonte: MEC/INEP/DEED. Adaptada pela autora.

Nota: A Sinopse Estatística de 2015 e 2016 não apresenta os dados referentes ao Ensino Médio Normal/Magistério. *Inclui cursos de complementação pedagógica.

Estes dados divergem do apresentado no Plano Estratégico do Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente paraense, que apontava 62.844 mil funções docentes, nas redes municipal e estadual, sem a devida qualificação. Nesta Tabela 1, aparecem 63,3% de professores sem a formação adequada, quantitativo correspondente a 41.196, no ano de 2007.

Podemos observar, a partir do período em análise (2007-2016), o crescimento no número de docentes na Educação Básica no Pará. Em 2007, ano base do EDUCACENSO, que pautou a formulação da Política de Formação Docente do Estado do Pará, o número de docentes era de 65.028, destes 1,4% possuíam apenas o Fundamental, 45,6% possuíam o Ensino Médio Normal/Magistério, 10,8% somente o Ensino Médio e 42,2% tinham o Ensino Superior completo, sendo que desse percentual 36,7% cursaram Licenciatura, e 5,5% bacharelado. Portanto, a predominância na Educação Básica era de professores com formação no Magistério.

Em 2016, registra-se um aumento significativo de professores, em relação a 2007, quase 30%. Houve crescimento também nos índices de professores com nível superior, chegando em 2016 a 64,7% do seu quadro docente formado em nível superior, representando, portanto, um aumento de 22,5%.

Ao analisarmos a escolaridade dos professores com nível fundamental, este sofreu uma queda de aproximadamente 1,1%, passando de 1,4% em 2007 para 0,3% em 2016. Observa-se que essa queda percentual é mais acentuada no período de 2012-2016. Nos anos de 2015 e 2016, os dados de professores com formação em Nível Médio Normal/Magistério não foram divulgados na *Sinopse Estatística da Educação Básica* (INEP, 2015; 2016), é possível considerar apenas a formação em nível médio, pois nele são incluídos os dados referentes ao Ensino Médio Normal/Magistério. Levando em consideração essa informação, observamos que em 2007 a somatória do número de professores com formação em Ensino Médio e Normal/Magistério era de 56,4%, caindo para 33% em 2016.

No campo da formação em serviço, a Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, que aprovou o novo Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2025 (PARÁ, 2015) para atender ao art. 8º da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) prevê metas e estratégias para a valorização docente evidenciando ainda a continuação do PARFOR no Estado, especificamente na Meta 15, estratégia 15.17, que prevê a formação de inicial de 421

profissionais da educação da Rede Estadual de Educação e de 14.256 profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do Estado do Pará.

Os dados estatísticos evidenciam não somente a falta numérica de professores, mas também o quanto os programas de formação de professores leigos, como o FUNDEF e PARFOR, não deram conta de formá-los.

A pesquisa revelou que a meta no primeiro triênio do PARFOR (2009-2011) era formar primeiramente 330 mil professores brasileiros. Contudo, até o ano de 2014, apenas 12 mil haviam concluído, representando uma porcentagem inferior a 4% do que foi previsto inicialmente. No ano de 2015, havia mais de 51 mil professores cursando o PARFOR. Por mais que se tenha registrado aumento da escolaridade dos professores no período de 2007 a 2016, isso não pode ser diretamente relacionado ao PARFOR.

O que é mais de relevante nesse quantitativo é o quanto ainda se necessita abrir novas vagas nas IES para atender a essa demanda. O problema é que o governo vem investindo nos últimos vinte anos na educação a distância, atualmente representada pela UAB, pensada como uma *fábrica de formação de professores* (MANDELI, 2014, p.42), visivelmente articulada às orientações dos Organismos Internacionais. Além desta modalidade, o governo aprovou outros programas com o intuito de diminuir o número de professores sem formação adequada na Educação Básica, mas isso ainda não irá resolver essa questão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Professor da Educação Básica 2008**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Professor da Educação Básica 2009**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2017

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2010**. [on line]. Brasília, INEP, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2017

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2011**. [on line]. Brasília, INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2012**. [on line]. Brasília, INEP, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2013**. [on line]. Brasília, INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2014**. [on line]. Brasília, INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2015**. [on line]. Brasília, INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2016**. [on line]. Brasília, INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2017.

MANDELI, Aline de Souza. **Fábrica de professores em nível superior**: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014). Dissertação (Mestrado em Educação) - Florianópolis, SC, 2014.

PARÁ, Governo do Estado do. Secretaria de Estado de Educação. Protocolo SEDUC-IES. **Plano de Formação Docente do Estado do Pará**. 2009.

PARÁ, Governo do Estado do. Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. **Diário oficial do Estado nº 32913**, quarta-feira, 24 de junho de 2015.

- LXX -

**DE PRÁTICAS FORMATIVAS A IDEIAS SOBRE
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERSPECTIVAS INICIAIS DE
FORMADORES LOCAIS DO PNAIC/RN**

Milena Paula Cabral de Oliveira
UFERSA, milenapaula@ufersa.edu.br

Denise Maria de Carvalho Lopes
UFRN, denisemcl@terra.com.br

INTRODUÇÃO:

Práticas de formação docente têm sido objeto de estudos diversos, intensificados desde os anos de 1980 (BRASIL, 1994), em meio aos intensos debates sobre os processos e resultados da prática educativa escolar, reconhecendo-se que, são determinados por uma multiplicidade de fatores – históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais, ideológicos e pedagógicos.

Na atual conjuntura política, não temos ainda as definições de quais serão os rumos de uma política de Estado para a formação docente, no entanto, reafirmamos a importância da formação como necessidade intrínseca à docência e direito do profissional. Nesse contexto, realizamos um recorte de nossos estudos no âmbito do Doutorado em Educação, e apresentamos as ideias/perspectivas iniciais de formadores locais que atuaram no PNAIC da Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Norte, acerca de política de formação e formação continuada de professores da Educação Infantil.

O PNAIC da Educação Infantil foi um programa de formação continuada (Portaria MEC nº 826/2017) desenvolvido em todo país entre novembro de 2017 a junho de 2018, com 100 horas (80h presenciais e 20h vivenciais). O principal eixo temático era a linguagem oral e escrita na Educação Infantil/Pré-Escola e teve, como material orientador, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016).

Em sua organicidade, o PNAIC foi desenvolvido nos 167 municípios do Rio Grande do Norte (RN), e teve a formação promovida pela UFRN. Realizamos então, uma pesquisa de base qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que envolveu um grupo de 25 Formadores locais de 16 municípios do RN, e utilizamos como instrumentos de construção dos dados registros do período de formação.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: IDEIAS INICIAIS DE FORMADORES LOCAIS DO PNAIC/RN

Tardif (2002) aborda a formação profissional docente buscando compreender

Quais os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? [...] Como esses saberes são adquiridos? (TARDIF, 2002, p. 9).

Essas questões, consideradas centrais na compreensão da formação docente – o que inclui o professor da Educação Infantil – são tematizadas pelo referido autor, que considera que “esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados em uma prática” (TARDIF, 2002, p. 11). O autor enfatiza que o saber dos professores é social “porque é partilhado por todo um grupo de agentes” (idem, p. 12) por ser “produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos” (p. 13) e ainda por que “seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais” (p. 13).

A partir dos registros dos formadores locais participantes do estudo, selecionamos alguns trechos que nos possibilita refletir sobre as ideias que possuem sobre política de formação continuada, vejamos:

Proporcionar a garantia de condições para o desenvolvimento da formação continuada, pautada nas práticas dos professores e demais profissionais da educação. (Formador 1)

Ser direito garantido a todos os professores. Ser pautada em concepções que contribuam para a melhoria das práticas pedagógicas e que tenham como eixo norteador a reflexão a partir das necessidades reais enfrentadas pelos professores em seu cotidiano. (Formador 2)

Partimos da compreensão de política de formação como a materialização, por meio de programas, ações e atividades, empreendidas pelo Estado, com a finalidade de assegurar determinado direito social. Dessa forma, observamos que para os formadores citados, uma política de Estado parte do princípio da garantia de direitos, em especial, do direito a formação pautada nas práticas docentes, ou como pontuado por Nóvoa quando afirma que “passamos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática. Modificamos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua”. (1991, p.17).

Contudo, a ideia de Política como materialização de ‘Direitos’, ou como um “percurso/norteamto” para a efetivação de ações e práticas, ainda não é consensual entre os pesquisados, dito de outro modo, ainda observamos noções como “processo de reflexão” e “algo contínuo” com nível de “conhecimento amplo”.

Possibilitar o processo de reflexão ação reflexão, pois o processo de formação é algo inacabado que está em constante transformação para uma melhor atuação no processo de ensino aprendizagem. (Formador 3)

Ser contínua, inclusiva, com um nível de conhecimento amplo e profundo. (Formador 4)

O que nos leva a pensar ainda sobre a necessidade de “articular a formação de professores com o debate sociopolítico, desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato social em torno da educação”. (NÓVOA, 2013, p. 209)

Em nosso estudo, buscamos tematizar as ações realizadas e/ou fomentadas pelo poder público com vistas a garantir a formação dos profissionais da educação infantil conforme estabelece a resolução CNE/CP nº2/2015, e ainda consideramos que a formação continuada surge como uma necessidade intrínseca à natureza do trabalho docente, por suas demandas diversas, complexas e dinâmicas, e quando indagado sobre as necessidades que devem ser prioritárias na formação, nossos pesquisados apontam quase em uníssono que a formação continuada deve:

Priorizar a prática reflexiva do professor de modo a contribuir para a sua mudança de postura em consonância com as demandas sociais e culturais do contexto ao qual pertence e que, conseqüentemente, contribua de maneira significativa para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. (Formador 2)

Respeitar o conhecimento que o docente já traz consigo, e aperfeiçoar esse conhecimento moldando com algo novo que a formação irá proporcionar ao longo da formação contrapondo com as leituras e autores que venham a fazer parte desse processo. (Formador 5)

O que possibilita inferir que os professores sentem a necessidade da formação continuada a partir da reflexão de suas práticas, de situações cotidianas, como nos fala Vasconcelos (2000), a escola consiste em um importante espaço de formação docente, pois é na trama coletiva, na prática diária, na interação com os demais membros da comunidade escolar que o professor vai se apropriando de modos de pensar e proceder que integram sua constituição enquanto profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a formação do professor envolve saberes docentes de diferentes tipos, de naturezas diversas e múltiplas fontes/espacos/instituições – é sempre processo social/relacional, cultural e histórico – os saberes se transformam (FREIRE, 1996; TARDIF, 2002, 2009);

A partir dos dados – ainda que iniciais – nos possibilita reafirmar a importância de estudar esse momento/programa, como parte de um processo histórico, no âmbito das discussões sobre a formação dos profissionais da EI, seus conteúdos, métodos e organização. (Resolução CNE n.2/2015). Não podemos deixar de considerar que para muitos, dos 167 municípios participantes do programa, este se configurou como a primeira formação destinada especificamente aos professores da Educação infantil, e como tal, é necessário reconhecer a importância de se investigar a organicidade do programa, que dentre os principais aspectos tinha a formação fomentada pela Universidade (UFRN) e a “pactuação”, compreendida como o compromisso dos municípios com a formação dos seus profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: 2015.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1994a.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina. [et al]. **Por uma política nacional de formação de professores.** 1ª ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. 330p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

- LXXI -

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS ALUNOS DO PARFOR PEDAGOGIA DO MUNICÍPIO DE SOURE NA ILHA DO MARAJÓ-PA.

Mônica de Azevedo Reschke (UFPA)
monikareschke@hotmail.com

Danielly Cristinne Barbosa de Campos (UFPA)
danielly.campos@ymail.com

João Lucio Mazzini da Costa (UFPA)
jlmazzinidacosta@gmail.com

Viviane Bezerra Dourado (UFPA)
vivianedr2@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo o processo educativo vem passando por constantes mudanças, decorrentes de carências, que muitas vezes, nem a sociedade e nem a própria família conseguem sanar. É aí, que o processo de formação inicial de professores, vai fazer toda a diferença no contexto educacional, pois é necessário, que o professor esteja preparado para dialogar com as famílias e a sociedade em geral, acerca de condições que possibilitem uma educação, a qual privilegie a formação integral do sujeito, onde o comprometimento com a ética, a solidariedade, o respeito para com tudo e com todos, além de preparação, para o mundo do trabalho, sejam o ápice do processo educativo. Nesse sentido, Freire (1998, p. 16) ressalta que a “responsabilidade ética no exercício da tarefa docente” que cada professor carrega consigo e que deve permear a “prática educativa enquanto prática formadora”.

Desse modo, entendemos que além dos saberes didático-pedagógicos, necessários à atuação docente, há de se pensar, que não se pode separar pessoa-professor. Daí, o cuidado que o professor precisa ter consigo mesmo, porque nos tornamos professores a partir da nossa bagagem de vida, e vamos ressignificando nossos sentidos e nossas possibilidades a partir das experiências vividas. Essa concepção é confirmada por Nóvoa (2009, p. 37),

quando expressa que “ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”.

A partir dessa perspectiva é que se estabelece um grande desafio, na luta por uma autonomia intelectual do professor, autonomia esta, que o possibilite atuar como sujeito reflexivo, que realize discussões e investigações de sua própria prática. Entretanto, a reflexão sobre a prática, não resolve todos os problemas do cotidiano da sala de aula, fazendo-se necessário, a busca por estratégias e procedimentos, os quais conduzam por um mesmo caminho o fazer e o pensar.

Em face a este novo cenário educacional surgiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR criado para atender professores que já atuavam em sala de aula, porém não possuíam habilitação e/ou não possuíam formação adequada para o nível educacional atendido. Segundo documento oficiais do PARFOR essa é uma estratégia de preparar o professor para o efetivo exercício da docência e para a efetivação de um ensino transformador.

CAMINHOS PERCORRIDOS, NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONSTRUÍDAS

Durante a ministração da disciplina Prática Pedagógica em uma turma do curso de Pedagogia da UFPA de Soure na ilha do Marajó, pudemos perceber, entre outras coisas, que a maioria dos alunos já atuava em sala de aula, porém, diante do relato da maioria, observamos que a maior dificuldade apresentada por eles, durante a atuação em sala de aula, era saber como lidar com os alunos “desatentos”, “bagunceiros” ou que apresentavam dificuldades ou transtornos de aprendizagens, ou seja, eles estavam ávidos em saber quais práticas pedagógicas eles deveriam utilizar para conduzir o processo de ensino aprendizagem desses alunos.

Diante dessa inquietação apresentada, por grande parte da turma, buscamos no primeiro momento, trabalhar os conteúdos da Disciplina de uma forma que os alunos percebessem que o professor, tem um papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, e que os mesmos, em muitos dos casos, percebem, quando existe alguma alteração, fora do comportamento esperado em sala de aula. O que Sacristán (1999), chama atenção nesse caso e nos afirma que o professor acaba assumindo a função de guiar as ações em sala

de aula e em determinados momentos interfere de forma significativa na construção do conhecimento dos alunos. Evidencia-se, assim, que ao realizar essa função, o professor proporciona reflexões, sobre a prática pedagógica, parte-se do pressuposto, de que, ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado, gerando uma cultura objetiva da prática educativa. Nesse contexto “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (SACRISTÁN, 1999, p. 73).

No segundo momento da Disciplina, tratamos da atuação em sala de aula, e no caso desta turma, fomos para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental “Lucilene Daher Fernandez” e “Dom Alonso”, onde observamos durante 01 (um) dia as atividades e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos alunos do PARFOR, em turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Durante tal observação, pudemos constatar uma carência por parte da turma, no que diz respeito ao domínio das práticas pedagógicas, com o público atendido. Carência esta, que pode ter sido ocasionada pela lacuna nos seus conhecimentos pessoais, ou por uma formação híbrida, ou seja, sem uma qualificação adequada para atuação.

Diante do fato, ficou evidente a necessidade da reflexão constante no trabalho docente, que é uma atitude esperada de todo professor, quando se depara com situações de conflitos e incertezas em sua formação inicial. Pois, a educação é vista como “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1959, p.17). Assim, é através da reflexão e do conhecimento implícito que se encontram as respostas às situações problemas, inerentes à prática pedagógica.

Nesse contexto, buscamos mostrar, que o professor precisa dinamizar suas aulas, tornando-as claras e objetivas, com atividades que sejam interessantes, motivadoras e que as inovações didático-metodológicas utilizadas nas aulas, sejam claras, objetivas, de forma que ocorra de acordo com ritmo de aprendizagem e o interesse de cada um. Mostramos ainda, que o espaço físico da sala de aula, também contribui para aprendizagem, ou seja, a organização das cadeiras, também é um fator importante, principalmente, quando existe a possibilidade de se trabalhar em grupos. Para Barkley (2002), durante atividades realizadas em grupo, a atenção dos alunos “pode ser melhorada com um estilo de aula mais entusiasmado, breve e que permita a participação ativa da criança” (BARKLEY, 2002, p. 244). Portanto, para que se concretize a construção do conhecimento, o professor deve propiciar ambientes que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Em síntese, a sala de aula é um espaço onde podemos ministrar conteúdos, sem deixar de vivenciar as diferentes culturas

do nosso alunado, tais diferenças, nos possibilitam, proporcionar o desenvolvimento das emoções e expressar a beleza que envolve a prática pedagógica.

CONCLUSÃO

Foi possível, a partir deste estudo, perceber que a disciplina Prática Pedagógica como integrante da base curricular e o PARFOR, constitui-se como uma importante possibilidade de qualificação, aprimoramento e aprofundamento dos saberes necessários ao exercício da docência, das reflexões acerca da formação de professores, de suas práticas pedagógicas e para a ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem.

Apoiado no referencial teórico aqui já apresentado, bem como nas inquietações feitas por parte da turma, este trabalho trouxe subsídios que comprovam ser a formação inicial de professores um dos caminhos mais eficientes para que se constitua uma Educação Básica de qualidade, na qual professores, alunos e sociedade se sintam comprometidos com o processo educativo. Percebemos, desse modo, que é no diálogo, na partilha de saberes, no respeito aos saberes do outro, no convívio com a diversidade que se desenvolve a capacidade de intervir no mundo. Nesse sentido, Freire (1998) afirma ser importante estar aberto ao contorno geográfico, social dos educados sem o que se tornaria impossível ensinar ou formar cidadãos.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH):** guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002. 327p.

DEWEY, J. **Como pensamos.** SP: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ARTMED, Sul, 1999.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores. Formação Contínua de Professores; realidades e perspectivas, 1. Anais. 1991. Aveiro.

- LXXII -

A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS E A MUDANÇA DE PARADIGMA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Nayara Bitencourt Andrade Oliveira Pinheiro – UESC,
naypinheirooli@gmail.com

Geane Silva dos Santos de Andrade – UESC,
geanemagno@yahoo.com.br

Cândida Maria dos Santos Daltro Alves – UESC,
candida_alves@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa em andamento, para dissertação do Mestrado Profissional em Educação – Formação de Professores da Educação Básica – PPGE, tem como objetivo investigar o direito de brincar na prática pedagógica da Educação Infantil, enquanto eixo estruturante e direito humano, em uma instituição municipal de Ilhéus, BA.

Este artigo trouxe uma abordagem acerca do conceito de crianças e infâncias e de sua importância na compreensão das peculiaridades da Educação Infantil, e especialmente do brincar como expressão das culturas infantis. Partimos do pressuposto de que a criança é um ser histórico-cultural, vinculada a pertencimentos sociais, étnicos, religiosos, familiares e de gênero, portanto não concebemos a infância, como fenômeno universal.

O percurso metodológico foi desenvolvido com base na pesquisa-ação existencial, de René Barbier. Para tanto, a investigação foi desenvolvida por meio de rodas de diálogos, intituladas de “Diálogos do Brincar”. Ao escutarmos as professoras, buscamos compreender o brincar no cotidiano educacional e analisamos o conceito de crianças e infâncias explicitado nas interlocuções.

Pela característica da transversalidade da PAE, nos apoiamos nos pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire, definidos na “Pedagogia do Oprimido”. As discussões teóricas foram fundamentadas nos trabalhos de Corsaro (2011), Sarmiento (1997), Kramer (1992), Kuhlmann Jr.(1998), Quinteiro (2002) e também das normas integrantes do sistema de proteção à infância e direitos humanos.

CONCEITO DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Para a compreensão da importância do brincar como elemento demarcador da infância, transitamos necessariamente pela conceituação de crianças e infâncias. Esclarecemos que a expressão acima foi escrita no plural, por englobar os diversos pertencimentos das crianças, vinculados ao contexto histórico-cultural, de acordo com Kramer (1992):

Ao se adotar uma concepção abstrata de infância, está-se analisando a criança como “natureza infantil”, distanciando-se de suas condições objetivas de vida, como se estas fossem desvinculadas das relações de produção existentes na realidade. (Kramer, p.16)

Assim, não concebemos uma criança em abstrato, por essa razão não falamos de um conceito universal de criança e infância. O conceito de crianças e infâncias na contemporaneidade é fruto de um longo processo histórico, ocorrido no mundo ocidental; porque “nem sempre” a infância teve a feição atual.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Na Europa do século XVII, Jan Amos Comenius (1592-1670), foi considerado precursor da Pedagogia Moderna, ao teorizar sobre crianças, identificou as especificidades da infância, produziu os primeiros materiais didáticos infantis.

O filósofo suíço, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), no século XVIII, proporcionou, um novo olhar sobre a educação de crianças da nobreza, mesmo não

contemplando crianças de todas as classes sociais, naquele contexto histórico, significou uma mudança de paradigma.

Ao conceber uma proposta educacional dividida em estágios, lançou os princípios para o surgimento do conceito moderno de infância. Esse pensador realçou a importância da liberdade para a criança viver e fruir de cada etapa da sua vida, senão vejamos:

Antes que os preconceitos e as instituições humanas alterem, nossas tendências naturais, a felicidade das crianças, bem como a dos homens, consiste no emprego de sua liberdade, mas, nas primeiras, essa liberdade é limitada pela sua fraqueza [...]. (Rousseau, Emílio, p.68)

Numa perspectiva oposta às concepções de Comenius e Rousseau, que valorizavam a liberdade da criança. O sociólogo clássico, Émile Durkheim (1858-1917), concebeu a infância como uma fase marcada pela imaturidade e irracionalidade, daí, a importância do papel socializador da escola e a educação escolar, tinha o papel de disciplinar e “moralizar” as crianças. Durkheim foi considerado por Quinteiro (2002) como aquele que “uniu os fios da infância aos fios da escola”.

No século XX, a Epistemologia Genética, do biólogo suíço Jean Piaget (1896- 1980), estabeleceu as bases para a compreensão da aprendizagem humana. Ao identificar as especificidades do desenvolvimento cognitivo das crianças, esse estudioso contribuiu decisivamente para a construção de um novo conceito de infância; propôs educação que respeitasse o desenvolvimento infantil.

O NOVO PARADIGMA DA INFÂNCIA: SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Somente no século XX, as Ciências Humanas voltaram o olhar para a história da infância e coube ao historiador francês Philippe Ariés, na sua obra, “História social da infância e da família” de 1960, a elaboração de uma obra de referência, para a compreensão da infância ocidental e de instituições responsáveis para educar e formar as novas gerações.

Para Kuhlmann Jr. (1998), a história da criança é uma produção social, fruto das relações sociais em determinado tempo e lugar, assim a criança deve ser entendida no contexto dessas relações:

É preciso considerar a infância como condição de ser criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc. reconhecê-las como produtoras da história [...] (Kuhlmann Jr., p.31).

De acordo com o autor acima mencionado, a história da infância apresenta um caráter não linear, devendo levar em conta, também, as contribuições da história da assistência, da família e da educação.

O professor português Manoel Jacinto Sarmiento, expoente da Sociologia da Infância, destacou a necessidade de fazer uma distinção semântica entre crianças e infâncias. Pois, essas categorias, muitas vezes são apreendidas com o mesmo significado pelo senso comum. Sarmiento, (2008, p.3), definiu a infância “como categoria sociológica do tipo geracional” e “criança como sujeito concreto que integra a categoria geracional”, ela não existe como categoria universal.

A CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE: SUJEITO DE DIREITOS

O campo de estudos da infância produziu percepções, imagens e concepções diversas sobre as crianças. A infância na contemporaneidade alçou status jurídico e as crianças foram concebidas, enquanto sujeito de direitos. A partir de então, a legislação incluiu conceitos de diversas áreas do conhecimento: da Sociologia da Infância, da Pedagogia, Psicologia, Antropologia e outras.

Este artigo toma como recorte temporal a Constituição de 1988 e com base nos estudos multidisciplinares a legislação educacional brasileira, concebeu a criança com a criança cidadã, autônoma, produtora de culturas infantis nas suas interações sociais e brincadeiras.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Com o propósito de responder à questão de pesquisa, enquanto pesquisadora implicada, escutamos as professoras da instituição educacional sobre os limites e possibilidades do brincar na prática pedagógica da Educação Infantil.

Problematizamos os obstáculos ao brincar, visando captar a concepção das professoras sobre crianças e infâncias e o papel das brincadeiras e interações, na demarcação da identidade da infância.

Os “Diálogos do brincar”, até esta fase da pesquisa, evidenciaram que os avanços no plano jurídico-institucional, com referência ao reconhecimento dos direitos das infâncias, estão em descompasso com a prática pedagógica na instituição pesquisada. Como resultado preliminar, percebemos que as professoras parecem não compreender a complexidade do brincar como elemento integrante da identidade infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Barnabé Pedrosa. **Tecendo os fios da infância** - SciELO Livros Disponível em: books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf. Acesso em: Jan. 2019.

ARIÉS, Phillipe. **História Social da Criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. (p.39)

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, In: **Vade Mecum Saraiva**, 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

PINTO, M. SARMENTO, M. J. (coords) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

QUINTEIRO, Jucirema. **Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate**. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 137-162, jul./dez.2002.

- LXXIII -**A EXPANSÃO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS NA
REGIÃO NORTE: A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR
DOCENTE EM FOCO (2013-2017)**

Nicole Grazielle da Silva Pojo – Universidade Federal do Amapá
(pojonicole93@gmail.com)

Antonia Costa Andrade – Universidade Federal do Amapá
(antoniaunifap@gmail.com)

Janaina Brito Carvalho – Universidade Federal do Amapá
(janaina.brito.carvalho@gmail.com)

Orleans Silva Sousa – Universidade Federal do Amapá
(orleans.mathema@gmail.com)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está ancorado no contexto da formação docente, e tem como objeto de estudo os cursos de mestrado profissional e os desdobramentos na formação de professores. Em face disso, problematizamos o processo de crescimento dos mestrados profissionais na região Norte entre 2013 e 2017, objetivando discutir o alinhamento dessa expansão com as reformas educacionais de influência neoliberal, que ocorrem no Brasil desde a década de 90.

O estudo motivou-se pela urgência de uma compreensão legítima dos fundamentos educacionais sob o controle neoliberalista, e busca discutir e desvelar o caráter estratégico da formação profissional docente, visto que, as políticas públicas educacionais implementadas, projetam-se “[...]para a consolidação da nova pedagogia da hegemonia, implantada a partir de programas governamentais e de aparelhos hegemônicos na sociedade civil.” (FALLEIROS e NEVERS, 2015, p.15).

Esse trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento, e baliza-se por uma pesquisa documental de caráter qualitativo baseada em Oliveira (2007) e em Calado e Ferreira (2005). Destaca-se que a apreciação documental é um importante método para a produção de textos analíticos, e para isso, utilizou-se os dados disponíveis na plataforma GeoCapes, bem como, artigos, periódicos e documentos oficiais.

SITUANDO AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: OS MESTRADOS PROFISSIONAIS E AS ESTRATÉGIAS HEGEMÔNICAS.

O campo educacional abriga mudanças balizadas por projetos políticos, econômicos e ideológicos. Nesse contexto Rezende e Ostermann (2015) suscitam que as políticas educacionais dos países centrais e periféricos, estão pautadas na agenda dos organismos internacionais. Nesse cenário, o professor e a formação docente ganham centralidade, visto que a educação pode ser um motor de crescimento econômico, e por isso, deve estar próxima dos padrões empresariais para que corresponda à lógica do mercado (MAUÉS, 2011). Assim, dentre as políticas cujo fim é a fragilização da educação, os mestrados profissionais se destacam.

De acordo com a Capes os mestrados profissionais correspondem à uma modalidade de Pós-Graduação *stricto-senso* voltada para profissionais de diversas áreas mediante o estudo de técnicas que visam atender o mercado de trabalho. Mas essa definição aparentemente “inofensiva”, pode camuflar o aprisionamento do profissional em seu próprio campo de trabalho, o que lhe condiciona à uma formação aligeirada com ênfase nas experiências, típica da pedagogia das competências.

De acordo com Paim (2005, *apud*. VEIGA, 2002) no âmbito do trabalho do professor, a pesquisa não pode estar dissociada da atitude científica. Para o autor, a ideia de professor-pesquisador prioriza às práticas em detrimento de uma formação sólida, permitindo que os professores esvaziem-se de conhecimentos teóricos e críticos dentro do contexto que protagonizam. Desse modo, é preocupante a rápida expansão dessa modalidade de formação que põe sob dúvida o desenvolvimento crítico e reflexivo dos docentes do país.

Essa modalidade de formação emerge a partir de uma concepção reducionista que rotula a formação acadêmica como uma experiência “excessivamente teórica” e supervaloriza a formação na prática trabalhista. Freitas (2007, p.1205) afiança que a tentativa de “universalização” da formação continuada por via dos mestrados profissionais é aligeirada e superficial, de maneira que ao “[...] desprezar os saberes epistemológicos e teóricos, torna-se

distante a possibilidade de formar um profissional crítico, analítico, e que possa dar conta dos processos sociais e políticos vivenciados pelos agentes sociais.”

Ao realizar uma análise cristalina das políticas que se efetivam, não é difícil compreender que as mesmas possuem um caráter condicionante, em que os professores se envolvem em um processo de formação pautado na própria prática, no próprio produto, nas próprias forças produtivas, à medida que se distanciam cada vez mais das teorias e da ciência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme os dados disponíveis na Geocapes, há atualmente 739 cursos de mestrado profissional no Brasil. Em 2017 a região Norte já possuía 49 cursos dessa modalidade em funcionamento. Entre 2013 e 2017 foi constatado uma expansão de 81,4% desses cursos na região. No quadro a seguir é possível avaliar o crescimento expressivo dessa modalidade no Norte do Brasil.

Expansão dos Cursos de Mestrados Profissionais na região Norte por ano (2013-2017)

Estado	2013	2014	2015	2016	2017
Acre\AC	0	01	01	01	01
Amazonas\AM	04	05	06	07	08
Amapá\AP	01	01	01	01	01
Pará\PA	13	15	18	23	24
Rondônia\RO	2	01	01	02	02
Roraima\RR	2	02	02	03	03
Tocantins\TO	5	05	05	05	06
Total	27	30	34	42	45

Fonte: Plataforma GeoCapes (geocapes.gov.br/geocapes/)

Elaboração: Quadro elaborado pelos autores.

Essa rápida e expressiva expansão nos dá indícios de que a educação está refém de processos formativos cada vez mais técnicos e com fim nas exigências mercadológicas impostas pelo sistema do capital. Com base nesse levantamento, vale ressaltar a concepção de Lima *et. al.* (2017. p.112), que assevera que interferência neoliberal busca

permanentemente o esvaziamento da escola e da educação, de forma que interfere na sua produção de conhecimento, bem como, na definição seus conteúdos, objetivos e finalidades.

No contexto regional do Norte, os mestrados profissionais inspiram apreensão, uma vez que representam um crescimento significativo podendo em um futuro próximo se igualar, ou mesmo, superar os números de mestrados acadêmicos em funcionamento na região. Isso significa que a formação docente e a educação podem estar atravessando por um processo de esvaziamento, que promove um cenário interessante para o sistema hegemônico. Isso pois, há a necessidade de possuir mão de obra qualificada para atender às necessidades de um mercado muitíssimo exigente, à medida que deseja-se manter a sociedade “sob controle” diante da sistemática política e econômica proposta pela hegemonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante à todas os pontos levantados nesse trabalho, conclui-se que as estratégias de caráter neoliberal alinhadas ao ideário mercadológico, estão sob constante consolidação no campo das políticas públicas educacionais, engessando e anulando a escola, os professores e os fins da educação. A implementação cada vez mais veloz de cursos de mestrado profissional no Brasil e especificamente na região Norte, representa um retrocesso sem precedentes no tocante a formação crítica e emancipatória dos professores. Dessa forma, os dados levantados e explicitados representam informações preocupantes.

Pressupõem-se na implantação dessa modalidade formativa a intencionalidade em engessar os docentes no próprio contexto de trabalho através de cursos que não demandam discussões e reflexões acerca da educação, e que consideram o próprio exercício docente como a atividade ideal para criar novas perspectivas acerca da docência. Infere-se que na realidade, essas são estratégias refinadas de condicionamento, as quais correspondem fortemente aos interesses do capital.

REFERÊNCIAS

CALADO, S. S.; FERREIRA, S.C.R. Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de dados. Didáctica das Ciências – Mestrado em Educação, 2005. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf. Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

FALLEIROS, Ialê e NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Mudanças na natureza da educação básica.** In. MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Wanderley (org.). Educação Básica: Tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

FREITAS, H. C. L. de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. (Número especial). Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

MARSÍGLIA, Ana Carolina G.; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. **A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola.** Germinal: Marxismo e Educação em debate., Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MAUÉS, O. C. **A política da OCDE para a educação e a formação docente: a nova regulação?** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIM, Elison Antônio. **Memórias e experiências do fazer-se professor.** Campinas, SP: [s.n.], 2005.

REZENDE, Flavia e OSTERMANN, Fernanda. **O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências.** *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2015, vol.21, n.3, pp.543-558. ISSN 1516-7313. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150030002>. Acesso em 04 de fevereiro de 2019.

- LXXIV -

INVESTIGAÇÕES EM ARTE CONTEMPORÂNEA: PROCESSOS DIÁLOGICOS ENTRE ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO.

Nilson Ferreira de Almeida
PPG/UNICENTRO-PR
professornil@bol.com.br

Clodoaldo Shreiber
PPG/UNICENTRO-PR
clodoaldoshreiber@gmail.com

Osmir Marques Souza
PPG/UNICENTRO-PR
osmirmarquessouza@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A aprendizagem em cursos a distância sempre foi um grande desafio para os acadêmicos de qualquer graduação, porém em Arte essa dificuldade torna-se ainda mais difícil, porque as quatro linguagens de arte requerem além das teorias um grande número de horas para atividades práticas, onde estas práticas são necessárias. Práticas estas que requer estar reunidos em grupos, porque teatro, dança entre outras tornam-se difíceis serem realizados individualmente, porém muitas das vezes necessitam de mais elementos físicos e humanos para a sua construção. Segundo KENSKI (2013, p.109), é Pensando nessa premissa, em geral, a EaD é a modalidade de ensino que mais cresce no Brasil.

Sabendo-se que a desistência dificulta a comunicação com o professor e o alunos precisam aprender a estudar sozinho, cresce a evasões nos cursos EAD, porque aprender a estudar sozinho requer muito esforço tornando-se na sua maioria uma construção solitária de ensino aprendizagem. É nesse momento que surgem, entram em cena os tutores presenciais, ou tutores de polo que usam de criatividade para atrair os acadêmicos e diminuir

o número de desistências. Assim surgiu no polo de Pinhão os grupos de estudo, levando os acadêmicos a discutirem e debaterem as teorias de cada disciplina tornando esses grupos um facilitador que aproximam os acadêmicos, os une a um único objetivo e proporcionam momentos de encontro, interação e troca de experiência muito própria do ser humano e a permanência dos alunos no curso.

Os grupos de estudo por sua vez tornam-se um despertar do sensível em arte onde facilmente afeta os envolvidos, ou seja, aqueles que sentem necessidade de conhecimento porque assim os grupos modificam as formas de aprendizagem e alteram os comportamentos. É fato afirmar que os grupos de estudos são importantes para os acadêmicos de graduação a distância (EAD), pois proporcionam a eles, aos alunos, mudanças de conduta, visto que mudam, diversificam os seus contextos educacionais adquirindo mais possibilidades de fugir do anonimato, ou da individualidade ao estudar.

As pessoas da contemporaneidade precisam da presença um dos outro necessitam estarem sendo motivado e ter plena ciência de que elas não estão sozinhas. As redes tecnologias, interativas e virtuais levam as pessoas as mais diferentes situações e lugares porque o homem vive a busca de algo novo que os complete, para que este processo possa ter continuidade eles, em certos momentos precisam da presença um do outro, do físico, somente o virtual não os completam. Então os grupos de estudos têm como proposta estimular a discussão que leva a interação do processo ensino aprendizagem. É dessa forma clara e perceptível que as trocas de experiências, tornam-se evidente que os trabalhos em grupos são de fundamental importância no desenvolvimento e na capacidade de relações sociais criando autonomia para o acadêmico interagir com o virtual com a certeza de que não caminham sozinhos, dessa forma compreendem sua identidade de acadêmico de um curso EAD e se tornando mais hábil aos ambientes interativos presentes no curso, sendo motivado a estudar porque os grupos de estudos os completam e enfatizam o processo de aprendizagem dentro de sua sala virtual, ou até mesmo em seus grupos de estudos, pois compreendem a necessidade dos encontros, das trocas de ideias e experiências com outras pessoas de diferentes contextos.

DESENVOLVIMENTO.

As metodologias usadas nos referidos grupos de estudos se detêm em estudar textos das disciplinas: Fundamentos da Arte I, Arte e Ensino I, Tópicos Especiais I, História da

Arte I, Teoria da Arte, Projeto em Linguagens Artísticas Integradas, Leitura e Produção de Texto, Percepção, Análise e Discussão.

Primeiramente houve reunião inicial, apresentação aos acadêmicos das metodologias de ensino, instrumentos e critérios de avaliação e o uso do portfólio como arquivo de memória para os acadêmicos registrarem suas pesquisas e desenvolverem seu processo criativo em arte.

Os encontros são na sua maioria de quatro horas por mês podendo acontecer todas num único dia, ou uma hora por semana, para que os encontros fiquem mais frequentes e proporcionem mais vínculos entre os envolvidos, que não distanciarão os tempos de encontro.

Fica decidido que a cada encontro um dos envolvidos levará o livro do artista, (Portfólio). Material este pensado durante o início dos encontros e que deveria ser produzido com a ajuda de todos. O acadêmico que levasse o livro para casa deveria trazê-lo para o próximo encontro com uma produção decorrente das discussões do encontro. Assim o material evidencia as peticas artísticas de cada participante, visto que todos deveriam produzir algo e dessa forma construindo o livro do artista.

Ao início dos encontros para estudos os alunos escolhem os temas a ser discutido, a princípio devem ser algo referente a uma disciplina em andamento, porém nada impede que outras matérias e temáticas que interliguem com as artes não possam ser visto e discutidos traçando paralelos sobre o estudo das disciplinas em andamento. Os temas escolhidos para o próximo encontro devem ser retirados da plataforma moodle discutido entre eles virtualmente e ao chegarem num consenso, divulgarem no grupo de whatsapp, os pontos para discussão.

Ao final das vinte horas de encontros e estudos os alunos devem produzir um único relatório final.

Por parte dos tutores envolvidos. Seria também produzido um artigo referente aos estudos e suas metodologias, bem com a transparência dos resultados positivos e negativos dos referidos grupos.

Os resultados obtidos com o referido projeto possibilitaram aos alunos a terem maior interação uns com os outros, dessa forma diminuiu o número de desistentes, e aproximou as pessoas, alunos e professores, trazendo novamente alguns acadêmicos para graduação, levando-os a sentir um atendimento mais próximo entre as pessoas envolvidas, mesmo que o professor da disciplina não se esteja presente o tutor será visto para os acadêmicos como uma ponte entre a universidade e eles.

O curso iniciou a princípio com um número de cinquenta acadêmicos perdeu-se quarenta logo no primeiro semestre. Ao nascer aos grupos de estudos dos quarenta desistentes dez voltaram para a graduação totalizando vinte alunos participando das aulas e fazendo atividades. Desses vinte, um desistiu por ser aprovado num curso de mestrado, dois por mudança de estado e um não se encontrou no grupo. Totalizando dezesseis assiduamente participativos e atuantes dentro do grupo. Dessa forma eles criaram vínculos afetivos, permanecendo na graduação e conectados sempre numa rede de estudo onde foi possível fazer amigos, mesmo que a distância entre eles seja grande até o momento de encontros do grupo. Hoje eles mesmos se organizam para os encontros de estudos mantendo uma amizade virtual e presencial e essa amizade que os leva a se reunir para estudar onde um ajuda o outro em suas dificuldades permanecendo no curso. O grupo de estudo foi um facilitador para produzirem atividades práticas em grupo, pois hoje cada acadêmico sabe como chegar ao seu amigo de curso, por terem contatos físico e virtual uns com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve ótimo resultado, pois aqui pode-se perceber as dificuldades de cada acadêmico que muitas das vezes interpretavam mal as mensagens via moodle enviadas a eles, como as mensagens não apresentam o acompanhamento do corpo e toda as suas manifestações e nem as tonalidade da voz de quando se fala, invisível para quem as lê muitas das vezes os alunos se sentiam ofendidos, perdido e o que era um incentivo tornava-se um problema.

Os grupos de estudos não apenas clareou o entendimento dos textos em estudos, mas muitas das vezes ultrapassou o número de horas de cada encontro porque os alunos precisavam de momentos para falarem de suas dificuldades frente à EAD.

Pode-se afirmar que todos os encontros foram ricos em conteúdo e principalmente incentivou os alunos envolvidos no curso a continuarem com a sua formação acadêmica, muitos estavam em sua primeira graduação e tudo os assustava, no entanto os grupos levam os alunos a superarem e enfrentarem as dificuldades.

REFERENCIAS.

Disponível em: <https://moodle.unicentro.br/course/view.php?id=8097#section-2>.
Acessado em 07/09/2018.

Disponível em.
https://moodle.unicentro.br/pluginfile.php/180574/mod_label/intro/Julio-Cortazar-Obra-Critica-Vol-II-pdf-rev.pdf. Acessado em 07/09/2018.

CEBULSKI Márcia Cristina **introdução à história do teatro no ocidente dos gregos aos nossos dias**. EDITORA UNICENTRO. Guarapuava.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

- LXXV -

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS ESCOLAS DO CA

Nilza da Silva Martins (UNEB)
nlima@uneb.br

Marilde Queiroz Guedes (UNEB)
marildequeiroz@outlook.com

A presente comunicação é parte de uma Pesquisa em desenvolvimento intitulada Tecendo Saberes: a relação da Universidade do Estado da Bahia – *campus* Barreiras com as práticas de educação do campo no Território da Bacia do Rio Grande – BA, coordenado por dois grupos de pesquisa: Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo (GEPEC) e Grupo de Formação de Professores e Currículo (FORPEC). O recorte deste texto evoca os desafios da formação profissional dos docentes que atuam na escola do campo. A territorialidade desta pesquisa está assentada no município de São Desidério (BA), especificamente nas 31 escolas do campo responsáveis por 74% da educação municipal. O encaminhamento metodológico ampara-se na abordagem qualitativa, por meio de pesquisa teórica, documental e de campo. Utilizou-se como instrumentos o diário de campo e a entrevista semiestruturada realizada com professores, coordenadores e diretores das escolas. O trabalho em pauta tem como objetivo analisar a importância da formação docente para os professores que atuam nas escolas do campo. Para esta análise, recorre-se aos autores Caldart (2004); Gatti (2009); Sacristán (1999) dentre outros. A discussão sobre a formação dos docentes que atuam no campo é recente e está diretamente relacionada aos movimentos sociais do campo, que a partir dos anos 1980 pautaram a educação do/no campo como direito, fazendo com que esta discussão ocupasse espaço relevante nas universidades. A educação das populações do campo sempre foi renegada a segundo plano. A historiografia da educação no Brasil revela que os povos do campo não foram priorizados nos processos educativos, sendo submetidos a uma educação de qualidade inferior, recebendo as sobras do

mundo urbano. Os processos educativos nos espaços rurais iniciam tardiamente pela iniciativa de latifundiários, que visavam apenas preparar mão de obra especializada para operar as novas máquinas, que passaram a ser utilizadas em virtude do processo de mecanização. Esta modalidade educacional, atrelada ao modelo de desenvolvimento em curso, desconsiderava os sujeitos, suas histórias e identidades. A compreensão de educação do/no campo ancora-se nas lutas dos povos do campo e apresenta em sua centralidade a questão da educação como direito humano subjetivo. Neste sentido, um dos aspectos fundantes nesta análise está na formação dos profissionais que vão atuar nas escolas do campo. Segundo o Art. 13 da Resolução CNE/CEB 1 de 03.04.2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, os professores, além de formação exigida pela LDB (9394/96), para atuarem nas escolas do campo, necessitam de complementar com conhecimentos na área da diversidade, conhecimentos regionais que valorizem os espaços do campo, contribuindo para o acesso ao conhecimento científico e tecnológico e, conseqüentemente, a melhoria das condições de vida. Ainda, dentro dos marcos legais, destacamos o Parecer e a Resolução 02/2015, do CNE/CP, que chamam a atenção para se pensar a formação dos professores da Educação Básica, a partir da realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação, sua organização e gestão. Neste sentido, os projetos de formação devem ser contextualizados no espaço e no tempo, em atenção às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos. De igual modo, possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição. Assim, advogamos a favor de um projeto de formação de professores para atuar no campo, para que os mesmos possam se sentir partícipes dessa cultura, considerando a diversidade étnico-cultural de cada comunidade, como preveem os normativos jurídicos. Importante também ressaltar que o PNE 2014-2024, na Meta 15 que trata da política nacional de formação dos profissionais da educação, prevê na estratégia 15.5 “implementar programas específicos para as escolas do campo” e de outras modalidades de ensino. A formação pedagógica apropriada pressupõe conhecimento do campo como espaço de vida, de produção de cultura, de história, de moradia de homens, mulheres, jovens, crianças e idosos. Esta compreensão desmitifica a visão estereotipada do campo como “lugar do atraso” e de seus moradores como “brejeiros”. A pesquisa realizada no ano de 2017 no município de São Desidério (BA) revelou os seguintes dados: 245 (duzentos e quarenta e cinco) professores atuavam no campo, destes 223 (duzentos e vinte e três) possuíam nível superior) e 09 (nove) estavam cursando. Nenhum destes profissionais tem formação específica para atuar em escolas do campo. A

ausência desta formação específica e continuada contribui para que não se constitua processos identitários com a comunidade em que a escola está inserida. Os dados preliminares revelaram, ainda, dentre os vários problemas enfrentados pela educação no território, a repetição das práticas pedagógicas urbanas nos espaços rurais, resultando na ausência de um fortalecimento da identidade e cultura dos povos camponeses. A transmissão de conhecimentos desarticulados e sem significado para os estudantes que frequentam as escolas do campo nos faz levantar a hipótese de existir uma dicotomia entre a educação escolar e o contexto de vida dos educandos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, estabeleça nos Artigos 26 e 28, que “na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Embora a LDB oriente que conteúdos e metodologias sejam apropriadas às necessidades dos alunos, que cada escola tenha organização própria, incluindo adequação do calendário, essas adaptações e práticas parecem desconsiderar as especificidades do campo. Daí problematizarmos que, para além da necessidade de políticas públicas, é imprescindível pensar na formação dos educadores/as que vão atuar no campo, para que o seu fazer didático-pedagógico vá ao encontro dos objetivos e interesses comuns à realidade dessa população, reforçando seu sentimento de pertença e fazendo valer o que já fora garantido pela legislação vigente. Acompanhando o pensamento de Caldart (2004, p. 11), “o desafio das práxis é construir o paradigma (contra-hegemônico) da educação do campo”. Ou seja, “abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar sobre a prática (...) orientar e projetar outras práticas e políticas de educação”. É sabido que a sociedade atual impõe uma série de desafios no processo de ensinar e aprender. Independentemente do espaço territorial que os educandos estejam inseridos, a sua formação necessita ser construída a partir de novos parâmetros. Se é consenso para a maioria dos pesquisadores (Flores, 2003; Gatti, 2009; Sacristán, 1999), dentre outros, que a formação de professores é um dos requisitos para a promoção da qualidade na educação, e que o papel social e político do professor é imprescindível para implementar as políticas curriculares nacionais oriundas das reformas educacionais, é necessário e urgente se pensar em uma proposta de formação inicial e continuada para os educadores do campo, na perspectiva de atender aos desafios e às demandas que chegam à escola, na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13005*, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. DOU, Brasília, 25 de junho, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 01 de julho. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, Brasília, 23 de dezembro, 1996.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In (pp. 11-31). In: *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

FLORES M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORGADO, M. C., PACHECO, J. A., EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares*, (pp. 127-160). Porto/PT: Porto Editora, 2003.

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, 1, (pp. 90-102) 2009.

SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Tradução B. A. Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

A NOVA GESTÃO PÚBLICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA SUBJETIVIDADE DOS DIRETORES DE ESCOLA

Patrícia R. Tempesta Bertochi⁴⁴

Celso Luiz Aparecido Conti⁴⁵

INTRODUÇÃO

A escola pública tem sofrido muita pressão para se modernizar, assumindo características de gestão impostas por políticas públicas influenciadas pela Nova Gestão Pública (NGP). Ela é vista, assim, como uma unidade de gestão supostamente mais autônoma e descentralizada. Isso acarreta mais responsabilidade ao diretor de escola, que se vê premido por forças que o empurram para direções às vezes contraditórias, produzindo nele uma nova subjetividade.

A NOVA GESTÃO PÚBLICA

A Nova Gestão Pública surge com o propósito intervir na estrutura administrativa do Estado, redirecionando as políticas públicas e reorganizando as organizações públicas, contrapondo-se modelo burocrático e adotando o modelo gerencial. (ABRUCIO, 1997). No Brasil, essas medidas são típicas daquelas propostas pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, e pela Emenda Constitucional nº 19, em 1998.

⁴⁴ bertochipatricia@gmail.com – Doutoranda do PPGE-UFSCar.

⁴⁵ celsocon@ufscar.br – Professor do Departamento de Educação e do PPGE-UFSCar.

OS EFEITOS DA NGP NA GESTÃO ESCOLAR

Autores como Silva Júnior (2015), Dagnino (2004), Dardot e Laval (2016), Dasso Júnior (2006) e Oliveira (2015) asseveram que a crescente adoção, no setor público educacional brasileiro, do modelo de gestão privada, fez com que as reformas na gestão dessem ênfase às avaliações em larga escala, à redefinição dos currículos e ao financiamento, atingindo fortemente as escolas.

Desse modo, a NGP vem se cristalizando nas políticas que buscam, à sua maneira, autonomia, descentralização, participação, prestação de contas, mensurações e *rankings* de desempenho, contratos de gestão, separação entre atividades de planejamento e de execução e *accountability*.

Nesse cenário, os gestores escolares são cobrados a dar respostas a todas as demandas da administração central e da sociedade, mesmo que as condições oferecidas sejam insuficientes, e que não haja clareza do que se espera da escola. Sua subjetividade, nesse processo, é fortemente atingida, conforme se vê nos relatos a seguir, retirados da Dissertação da autora (BERTOCHI, 2016) e de um levantamento de expectativas de diretoras de escola, feito em 2017, em um município paulista, em relação à formação continuada. São destacados, nos relatos, a crise de identidade profissional e o sentimento de insegurança.

Quanto à crise de identidade, assim se expressa Nívea: *algumas de nós [...] se autodenominam como um secretário, com um salário um pouco melhor, nada mais que isso. A gente não se sente diretora* (BERTOCHI, 2016, p.148). Maria reforça:

Durante 20 dias do mês, eu preciso fazer trabalho burocrático todos os dias. [...] É muito desperdício de tempo. E eu sempre brinco assim, Patrícia: que se paga o maior salário dentro da escola pra fazer o menor papel! [...] Se você pusesse um cara, ali, pra ganhar 800 reais, ele faria tudo isso e não teria problema nenhum, entendeu? Então, hoje, [...] paga-se o maior salário pra fazer o menor papel (BERTOCHI, 2016, p. 146).

Em outro relato, Elizabeth revela indícios de sentimento de incompetência, de desvalorização e de falta de profissionalismo, ao se referir ao conteúdo de formação:

[...] sou meio leiga em alguns termos, mas gostaria de algo que abordasse “gestão de conflitos de funcionários”; “aumento e melhoria das ações” [...]. Não queria dizer isso, mas: “aumento da produtividade” (Patrícia, não me entenda como uma capitalista insana). Por favor, não abra isso com as

nossas parceiras, mas gostaria de algo que nos deixasse realmente mais profissionais, empoderadas da nossa função.

[...] Gostaria de mais textos no sentido de... não soluções, mas de como agir diante de situações que “vão” para a gestão; temos que resolver; mesmo não sendo da nossa competência, temos que dar jeito. [...] Tenho que me apropriar mais disso, pois há a questão da participação de todos, mas é muito complicado, pois em vários casos existe o não querer do outro, e a gente cansa um pouco de insistir e o outro não vem ao nosso encontro, e aí – talvez é isso que se almeja nossa mudança de postura – temos que ir ao outro.

É possível notar a crise de identidade profissional quando se autodenominam secretárias de escola, indicando desqualificação da função gestora. Os efeitos desse dilema ficam mais aparentes no relato da diretora Elizabeth, ao solicitar um estudo que aborde o aumento da produtividade, mesmo sendo “*meio leiga em alguns termos*”. Ela ainda pede para não ser interpretada como “*uma capitalista insana*”, trazendo à tona a dimensão ideológica e ética da crise de identidade.

O fato é que as diretoras sentem a sobrecarga de trabalho e o processo de descaracterização da sua função. Para tudo elas “*têm que dar um jeito*”, razão pela qual apontam para muitos conteúdos para a formação continuada.

Outras diretoras mencionam a sensação de insegurança diante do novo cenário – caso de Isabela:

a gestão passa por uma crise de identidade. A postura ditatorial não sustenta mais as práticas democráticas que o mundo moderno nos impõe; esse novo modelo de gestão participativa, democrática e transparente pode gerar insegurança no gestor que não estiver alicerçado nas bases teóricas, e cientes de todas as leis que regem a Educação atual.

Roberta, por sua vez, assinala: “*Estar entre os pares e discutir questões que muitas vezes são angustiantes, me deu mais segurança enquanto classe.*”

Os dilemas dos gestores são, em parte, suscitados pelo confronto das racionalidades burocrática e da NGP, o que gera sentimentos de desqualificação, desempoderamento, desprofissionalização e autoculpabilização, pois eles precisam responder a demandas crescentes, contraditórias e, não raro, alheias à capacidade da escola. Exigem-se das escolas práticas democráticas, redução de custos, bons índices de aprendizagem dos alunos, etc. Mas isso não é bem assimilado como valores positivos, tornando-se mera imposição de modernização da gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos demonstram que as mudanças aceleradas na gestão escolar, pressionadas pela crescente exigência de eficiência e produtividade, mas sem condições para efetivá-las e sem uma orientação clara de sentido, provocam ansiedade, insegurança e perda de identidade profissional.

Dardot e Laval (2016) alertam que o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos, ele também produz tipos de relações sociais, maneiras de viver e certas subjetividades. Com o neoliberalismo, “o que está em jogo é a forma da nossa existência, isto é, como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e nós mesmos.” (DARDOT e LAVAL, 2016, p.16).

As transformações nas práticas cotidianas, induzidas pela economia, são feitas com técnicas refinadas de motivação, estímulo e incentivo, de modo que a liberdade subjetiva se constitua uma nova forma de sujeição às leis impessoais e incontroláveis da valorização do capital (DARDOT e LAVAL, 2016, p.323-324).

É assim que, arditosamente, a ideia particular de democracia torna a ação coletiva mais difícil, em meio a um regime de concorrência em todos os níveis. A Nova Gestão, em verdade, é uma fase mais sofisticada da racionalização burocrática, na qual a “jaula de aço” é construída pelo próprio indivíduo, sob a ideologia da realização pessoal, que apregoa a positividade da incerteza, da reatividade, da flexibilidade, da criatividade, da rede de contatos, etc. É necessária uma nova razão de mundo, voltada mais para o coletivo.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. In: Cadernos ENAP, n. 10, 52 p., 1997.

BERTOCHI, P. R. T. O trabalho cotidiano da gestão escolar: percepções dos diretores da educação infantil da rede municipal de Araraquara. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016

DAGNINO, E. Confluência perversa, deslocamento de sentido, crise discursiva. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2004. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100918091218/10dagnino.pdf>> Acesso em: 15 nov 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução, Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016. (Coleção Estado de Sítio)

DASSO JUNIOR, A. É. *Reforma do Estado com participação cidadã? Déficit democrático das agências reguladoras brasileiras*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas. Programa de Pós-Graduação em Direito. Florianópolis, 2006.

OLIVEIRA, D. A. *A Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação*. In: *Educação e Sociedade*, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>> Acesso em: 25/05/2018.

SILVA JR., C. A. *Para uma teoria da escola pública no Brasil*. Marília: MT3 Edições e Treinamento, 2015.

- LXXVII -

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR FRENTE À ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Patrícia Teixeira Moschen Lievore

(PPGMPE/CE/UFES/ES)⁴⁶

INTRODUÇÃO

A escolarização dos alunos com deficiência tem sido um dos assuntos mais estudados e debatidos no campo educacional na atualidade. Estudam-se práticas, recursos e posturas que devem ser adotadas por professores a fim de que esse público-alvo, que hoje não luta apenas pelo acesso e permanência na escola, mas por oportunidades iguais de acesso ao conhecimento, aprenda os conteúdos ministrados.

Durante muito tempo, porém, a atenção e a responsabilidade pelo o sucesso ou não da trajetória escolar dos alunos com deficiência, restringiu-se muito à figura do professor, entendido como a chave para um processo de inclusão eficaz. Porém, em estudos e aprofundamentos sobre a temática da escolarização desse público-alvo, verificamos que o sucesso do processo de inclusão depende muito da administração de políticas públicas eficientes e nos referindo à escola, de uma gestão participativa, consciente e democrática.

O processo de escolarização dos alunos com deficiência visual no Brasil foge a essa realidade. Esse público-alvo, que de acordo com Censo Escolar de 2017 era constituído por

⁴⁶Professora alfabetizadora e Pedagoga da rede municipal de Colatina-ES. Graduada em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos e Normal Superior - Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental pelo Centro Universitário do Espírito Santo. Pós-Graduada em Psicopedagogia, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão, Orientação e Supervisão Escolar, Filosofia e Alfabetização. Mestranda do programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.
patriciamoschen@hotmail.com

76.991 matrículas em salas regulares e 5.219 matrículas em salas especiais (INEP, 2017), tem visto sua educação reduzida apenas às salas de recursos (AEE) e confiada aos professores da educação especial.

Além da necessidade de políticas públicas eficientes, destacamos a importância da atuação dos gestores escolares, como mediadores entre as políticas públicas da educação especial e a comunidade escolar, a fim de construir coletivamente um espaço inclusivo, de oportunidade para todos.

O objetivo desse trabalho é fazer uma análise da relação entre o gestor escolar e a escolarização dos alunos com deficiência visual, enfatizando a formação dos gestores para a construção de um processo de escolarização inclusivo para os alunos com deficiência visual.

Através de uma pesquisa documental dos questionários aplicados para os gestores escolares na realização da Prova Brasil de 2017, faremos uma análise, a luz da contribuição de teóricos a cerca da educação, de gestão escolar e da formação de gestores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao realizar a matrícula de um aluno com deficiência, a responsabilidade pela sua emancipação, por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, passa a ser dividida com toda a equipe escolar e não só com os professores. A escola deve “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. (SAVIANI, 1985, p.23)

O gestor escolar, quando integrado de forma democrática na comunidade escolar, constitui-se como uma liderança capaz de mobilizar a escola através do seu conhecimento a respeito das políticas públicas educacionais e desse movimento, muitas vezes perverso, que tem contribuído com as dificuldades e carências que as escolas públicas têm enfrentando, no que diz respeito à inclusão do público-alvo da educação especial.

Atualmente a escolha de diretores nas escolas públicas do Brasil tem seguido quatro modelos: nomeação política ou técnica, concurso público, eleição por voto direto da comunidade escolar, e modelo misto, que integra características dos outros três. (MENDONÇA, 2007)

Segundo os dados dos questionários aplicados na realização da Prova Brasil em 2017, que foram respondidos por 71.589 diretores, a porcentagem de gestores escolares, que assumiram a direção nas escolas públicas brasileiras, por meio de seleção, eleição ou uma combinação desses procedimentos foi de apenas 43%. (QEDU, 2017)

Esses dados nos preocupam, pois quando pensamos numa escola inclusiva, pensamos também em uma escola democrática, onde todos tenham voz, onde a comunidade escolar tenha espaço para lutar por condições melhores de educação e contribuam assim para a organização da mesma e a eleição para diretores constitui-se como o princípio de uma gestão democrática.

Dourado (2006, p. 66) reforça essa ideia, quando ressalta que a eleição direta para a escolha de diretores escolares “trata-se de modalidade que se propõe a valorizar a legitimidade do dirigente escolar como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar”.

Para a construção de uma escola democrática, além de um processo democrático de escolha de diretores, é necessário que os mesmos tenham consciência de como construir esse processo e de seu importante papel na comunidade escolar. Esse processo de conhecimento passa pela formação.

Segundo os dados obtidos com o questionário da Prova Brasil 2017 sobre a formação dos gestores escolares, 41% dos gestores escolares possuem formação em Pedagogia, 49% em outras licenciaturas, 7% ensino superior em outras áreas e 3% ensino médio (Magistério e outros). (QEDU, 2017)

Em sua tese de doutorado, Franco (2014) tratou sobre a formação de gestores nos cursos de pedagogia, realizando uma pesquisa em 130 cursos de pedagogia. Com a pesquisa, o autor nos chama a atenção de que a formação do gestor escolar nos cursos de pedagogia é baseado no oferecimento de disciplinas mais generalistas e tradicionais, que vem desde o Parecer do Conselho Nacional de Educação CFE 253/69, como, por exemplo, Política ou Legislação, Gestão Escolar, Estrutura e Funcionamento da Educação e Organização da Educação Básica.

Uma forma de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial seria oferecer uma formação continuada eficiente, que contemplasse as problemáticas e as necessidades atuais das escolas brasileiras, mas percebemos que, embora existam formações para gestores, as mesmas não têm contemplado as atuais necessidades da atuação dos mesmos no cenário escolar.

Em se tratando de políticas públicas e atendimento aos alunos com deficiência, durante os anos de atuação como gestora escolar da educação básica de escolas públicas, nunca tive a oportunidade de participar ou nunca me foi oferecida alguma formação, direcionada a gestores, sobre o atendimento ao público-alvo da educação especial.

A falta de uma formação adequada para os gestores escolares atuarem enquanto articuladores da construção de escolas mais inclusivas parece ser uma realidade nas escolas brasileiras. No mesmo questionário da Prova Brasil de 2017 foi perguntado aos gestores escolares se os mesmos possuíam formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais e 79% dos gestores responderam que não possuíam essa formação. (QEDU, 2017)

Quando o gestor escolar conhece as políticas públicas direcionadas à educação especial, bem como os recursos e materiais disponíveis para garantir a aprendizagem do estudante com deficiência, o mesmo tem condições de auxiliar o professor no seu trabalho pedagógico, garantindo que as verbas destinadas à escola, que são poucas, sejam bem aproveitadas e que o uso desses materiais adquiridos seja incentivado e orientado pelo próprio gestor.

CONCLUSÃO

Através das nossas análises, entendemos que faltam formações específicas a respeito de políticas e programas voltados para a educação especial destinadas aos gestores escolares e por isso, os mesmos acabam delegando a função de comprar equipamentos e organizar as salas de recursos, para os professores da educação especial. Dessa forma, o gestor acaba por eximir-se da responsabilidade para com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Para que as nossas escolas sejam de fato inclusivas, além de uma abertura do gestor escolar à própria comunidade, faz-se necessário a criação de políticas educacionais, por parte do poder público, que garantam processos democráticos de escolha dos gestores escolares, pois entendemos que uma escola só pode ser de fato inclusiva, se a mesma for democrática, contando com a participação no processo de ensino-aprendizagem de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

FRANCO, Alexandre de Paula. **A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia**. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014. 300 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar/MEC/INEP**. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso 01 de dez. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil**. Educação e Sociedade. Campinas, 2007.

QEDU. Fundação Lemann E Meritt. **Pessoas da Comunidade Escolar: Brasil**. Disponível: <<https://qedu.org.br/brasil/pessoas/diretor>>. Acesso 02 de jan. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 8 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1985.

- LXXVIII -**CORRELAÇÕES TEÓRICAS POSSÍVEIS ENTRE AS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA ESCOLA EM TEMPO
INTEGRAL E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Paulo Vinícius Santos Sulli Luduvicé⁴⁷
pavisasulu@gmail.com

Rosilene Lagares⁴⁸
roselagares@uft.edu.br

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

O debate a respeito da educação e da escola em tempo integral no Brasil não representa mais um modismo educacional, sendo temática recorrente. Pensadores do passado como Teixeira (2010) e Ribeiro (2010) se debruçaram de forma pródiga em sua análise, e tais discussões vêm acumulado subsídios teóricos, com momentos de maior destaque, como no contexto dos anos 2000, resultando, inclusive, em parte do conjunto normativo da área.

De forma análoga são as discussões a respeito da formação de professores, envolvendo aspectos distintos, como seus objetivos, conteúdos e modos.

Com perspectiva analítica e abordagem crítica de investigação, assentamo-nos em aportes teóricos, analisando influências de Teixeira (2010), Ribeiro (2010) e de duas das principais interlocutoras e formuladoras de políticas educacionais para a escola em tempo integral a partir dos anos 1990, Cavaliere (2002) e Moll (2012); e, no que tange a formação de professores, revisando teses de Duarte (2010), Mazzeu (2011) e Dourado (2015).

Como as duas temáticas estão perpassadas por disputas de concepções, questionamos quais são as filiações teóricas das concepções hegemônicas das políticas educacionais para a escola em tempo integral e para a formação de professores no contexto

⁴⁷ Universidade Federal do Tocantins, Rede Municipal de Educação de Palmas-TO,

⁴⁸ Universidade Federal do Tocantins,

dos anos 2000; e quais as possíveis implicações na Política Educacional na conjuntura a partir da segunda década dos anos 2000.

Assim posto, nosso objetivo central é analisar as filiações teóricas das concepções hegemônicas das políticas educacionais para a escola em tempo integral e para a formação de professores e as implicações na Política Educacional na conjuntura dos anos 2000.

DESENVOLVIMENTO

Teixeira (2010) e Ribeiro (2010) são duas grandes referências teóricas na discussão da escola em tempo integral na perspectiva do movimento escolanovista.

Um elemento perceptível no constructo teórico de Teixeira (2010) é a concepção negativa do ato de ensinar e suas variações, como exemplo, a negação da transmissão do conhecimento, da teoria, da razão, do saber sistematizado. O autor chega a tratar de forma pejorativa a capacidade racional e intelectual, “[...] Os pontos de vista do racionalismo ou do intelectualismo operam sobre o velho dualismo de natureza e experiência [...]”, supervalorizando a experiência, o “aprender a aprender” (TEIXEIRA, 2010, p.34).

Chagas, Silva e Souza (2012, p.78) destacam as formulações de Darcy Ribeiro e a relação da sua produção enquanto “herança” escolanovista de Anísio Teixeira: “O movimento escolanovista influenciou diretamente Darcy Ribeiro e o transformou em um dos seus herdeiros mais ilustres, empunhando essa bandeira renovadora até o final da sua vida.”

Essa influência, que é destacada por Freitas e Galter (2007), não ficou restrita ao século XX, pois o debate sobre escola em tempo integral que voltou a figurar como central nas duas primeiras décadas do século XXI deu continuidade às filiações teóricas do passado, como por exemplo, nas ideias de Cavaliere (2002) e Moll (2012).

Nenhum dos autores citados que discute a temática fez relações entre limitações e equívocos produzidos pelas propostas assentadas na teoria escolanovista que sustentam a definição das políticas educacionais para a escola em tempo integral, nos séculos XX ou XXI.

No que diz respeito às políticas educacionais de formação professores, segundo Arce (2001) e Mazzeu (2011), se formos às origens da filiação das teorias do “professor reflexivo”, de Novoa e Schon; da “pedagogia das competências”, de Perrenoud; do “construtivismo”, de Piaget; da “epistemologia da prática”, de Tardif; entre vários outros, chegaremos a matriz “métodos ativos” com origem no escolanovismo de John Dewey.

Ainda, segundo Mazzeu (2011) e Arce (2001), oficialmente, é por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, dos Referenciais para Formação de Professores de 1998 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2001/2002, que as pedagogias do “aprender a aprender” tornam-se fundamentos da Política Educacional brasileira.

No início do século XXI, dois⁴⁹ acontecimentos e documentos demonstram que as pedagogias do “aprender a aprender” continuam subsidiando a Política Educacional no Brasil, sendo a Lei nº 13.415/2017⁵⁰ (BRASIL, 2017), que reforma o Ensino Médio, e a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

CONCLUSÕES

Os aportes teóricos indicam que as concepções hegemônicas das políticas educacionais para a escola em tempo integral e para a formação de professores têm filiações teóricas na perspectiva escolanovista, assim como que a “pedagogia do aprender a aprender” continua influenciando a Política Educacional brasileira na conjuntura a partir da segunda década dos anos 2000.

As mesmas teorias pedagógicas que sustentaram as reformas educacionais de cunho neoliberal na década de 1990 no Brasil, voltaram a sustentar a reforma do Ensino Médio e a BNCC. Em outras palavras, a filiação a matriz escolanovista aguça os limites das duas problemáticas, sendo possível supor que a história educacional brasileira contemporânea – século XX e início de século XXI – é sustentada hegemonicamente por essa teoria, não como professam alguns de que o referido fundamento é de orientação marxista.

REFERÊNCIAS

⁴⁹ Poderíamos apresentar três se analisássemos as “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo por base o Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015 (DOURADO, 2015). Mas como a reforma do ensino médio e a BNCC condicionam de forma a desqualificar a política de formação de professores(as), concluímos que tornam as “novas Diretrizes” letra morta.

⁵⁰ Reforma implementada por meio da Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016), significando que o Governo de Michel Temer foi incapaz de seguir o rito da democracia burguesa. Ainda, com a Medida Provisória não existiu o debate sobre a sua viabilidade, e sim a imposição as suas mudanças nefastas para o ensino médio brasileiro.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n° 74, Abril/2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 26 jul. 2018.

_____. Presidência da República. **Medida Provisória 746**, de 22 de setembro de 2016. Reformulação do Ensino Médio. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 26 jul. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CHAGAS, Marcos Antonio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n°. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schon não entendeu Luria). DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educare et educare**, UNIOESTE CAMPUS D E CASCAVEL, Vol. 2 n° 3 jan./jun. 2007.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação enquanto política pública. In. MOLL, Jaqueline [et al]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

- LXXIX -**O SINDICATO COMO ELO NA FORMAÇÃO POLÍTICA
DO PROFESSOR****Ramon Mattos Câmara**

Universidade Federal de São Carlos

Email: ramonmattosg@gmail.com**INTRODUÇÃO**

A docência não se realiza de forma isolada, pois o contexto social e os objetivos educacionais em pauta são o que orientam as práticas que visam a formação do cidadão. Para tanto, ressaltamos que a formação política, embora pouco discutida em cursos de licenciaturas de conteúdo específicos, deve estar presente em propostas de formação continuada e desenvolvimento profissional docente.

Segundo Paula Júnior (2012) a importância do envolvimento político do professor reside, também, na identidade da profissão. O autor esclarece defendendo que o fazer docente está ligado diretamente às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico vigente e a valorização da profissão docentes pelas políticas sociais.

Aprender a docência, portanto, também envolve aprendizados na dimensão política, compreendendo não apenas os deveres e direitos da carreira profissional, mas, principalmente a garantia deles com a compreensão crítica da conjuntura político-social que traz grandes impactos nas condições de trabalho e na valorização da profissão docente. Contudo, ao considerar os estudos de pós-doutorado de Campos (2017), percebe-se que há a necessidade de criação de disciplinas no ensino superior que se pautem nas discussões sobre política. Segundo o autor, a universidade não tem favorecido a formação e a participação política discente, nem, tampouco, favorecido o acesso dos alunos aos espaços democráticos em instâncias decisórias dentro dos *campi*.

A não oferta de disciplinas que visam a formação política, a priori, nos cursos de graduação gera um profissional alienado, apático politicamente, ou em uma leitura menos

otimista, um trabalhador que atua contrariamente aos seus próprios interesses de classe. Assim conclui Campos (2017, p. 195): “A universidade não forma o sujeito politicamente. O estudante entra e sai da universidade despolitizado”. Muitos desses estudantes despolitizados são professores neste momento e carregam consigo essa característica nem sempre latente. O que nos leva ao debate da necessidade do envolvimento político do professor e em quais espaços se pode buscar essa formação específica.

Diante disso, o objetivo desse trabalho consiste em apresentar dados parciais de pesquisa sobre como o sindicato pode ser um possível espaço de envolvimento e formação política dos professores. Esse trabalho, portanto, é um recorte de uma investigação de mestrado sobre a formação política docente e a função do sindicato nesse âmbito. Os dados que serão apresentados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada com o diretor de uma sub sede do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), do interior do Estado de São Paulo.

A FUNÇÃO FORMATIVA DO SINDICATO

As condições de trabalho docente têm se precarizado e isso acarreta em diferentes dificuldades tanto para os processos de ensino quanto à aprendizagem dos alunos. Neste cenário, o professor tem sido “[...] responsabilizado pelos males da educação. Acusados de exercerem uma prática ineficiente e de resistirem às inovações” (ALMEIDA, 2000, p. 1). Dessa forma, destacamos a importância do professor se desenvolver politicamente e estar pronto a contrapor esse discurso de culpabilização docente e também para compreender as forças político/ideológicas que influenciam a educação.

O desenvolvimento profissional na dimensão política, contudo, não é ofertado nos cursos de formação inicial, como aborda Campos (2017) e também é dificilmente encontrada em qualquer proposta de formação continuada para professores. Para esse desenvolvimento, Almeida (2000) aponta a importância do sindicato para a formação coletiva e organizada para o docente, pois neste espaço são promovidas discussões sobre o contexto e o significado da atuação profissional.

Segundo a autora, os sindicatos têm as funções de articular os movimentos de defesa dos interesses da docência e educacionais mais amplos; propostas de formação; resgate da valorização docente, principalmente diante da culpabilização do professor e das más condições de trabalho; além da construção do sujeito coletivo:

Na medida em que o sindicato propicia o desencadeamento de um conjunto de relações, que se tecem no interior da categoria, e se coloca como mobilizador de articulações e organizações por locais de trabalho, ele leva os professores a vivenciarem experiências políticas fundamentais para a constituição de sua identidade profissional (ALMEIDA, 2000, p. 4).

Como os sindicatos são regidos por princípios e práticas democráticas, os professores têm a possibilidade de participar de ações formadoras próximas às suas reais necessidades. A partir dos estudos de Almeida (2000), foi demonstrado os trabalhos e propostas dos sindicatos em relação à formação profissional, em que a articulação ocorre entre as dimensões técnico-pedagógica e político-sindical, buscando “contribuir na constituição de uma nova identidade profissional, capaz de responder às condições que permeiam a profissionalidade docente” (ALMEIDA, 2000, p. 6).

Souza (1993) defende que quando os professores percebem a dimensão política de seu trabalho há um maior envolvimento com a escola, trazendo novas propostas coletivas que articulavam os interesses comuns e com uma nova percepção de si mesmos no processo de formação dos alunos. Assim, a autora afirma que ignorar a ocupação política na escola reduz o professor ao isolamento e à fragmentação de péssimas condições de trabalho.

Segundo os dados obtidos pela entrevista semiestruturada com o diretor de uma sub-sede da APEOESP no interior do Estado de São Paulo, a função do sindicato é organizar a luta por melhorias de condições específicas à categoria profissional. Contudo, o diretor afirma que o sindicato também tem uma ação mais geral, ou seja, participar da vida política e social do país. Dessa maneira, o sindicato é solidário aos movimentos sociais de outras categorias e setores.

Apesar de haver divergências políticas, o sindicato convida os professores a opinarem sobre os governos e serem ativos politicamente. Para tanto, o diretor afirma que:

A atuação da entidade na categoria, no sentido de discutir as suas reivindicações, ela acaba se constituindo em uma formação política na medida em que você coloca a contraposição do porquê que há um arrocho salarial, entender que a condição do professor é uma condição miserável, e isso tem uma relação social. [...] nós acabamos por discutir várias situações sociais, históricas, políticas, que acaba fazendo que a categoria também entenda, tenha opinião e argumente (Diretor).

Portanto, percebemos que no sindicato as discussões sobre as situações do cotidiano escolar e da profissão docente são discutidas correlacionadas com o contexto social e político, tornando-se um elemento formativo.

Ao questionarmos as contribuições do sindicato ao professor, o diretor afirma que no processo de debates sobre a necessidade da participação política e social da categoria o sindicato auxilia o docente a buscar as reivindicações pelos direitos trabalhistas. O diretor ainda complementa esclarecendo que mesmo que as lutas sindicais não resultem no pleno atendimento das pautas reivindicadas, sempre há uma consequência positiva para a carreira professoral. Segundo o diretor:

Sempre houve uma tentativa dos governos de tentar reduzir o papel do professor na escola e na própria sala de aula. Isso não foi possível porque a categoria foi sempre muito ativa nas mobilizações. É evidente que nós estamos em uma situação pior que no passado do ponto de vista das mobilizações, mas é uma categoria que ainda tem na sua cultura uma tradição de entender a sua importância, o seu papel e não só pelo trabalho que exercita na sala de aula, mas pelo número de pessoas que nós temos na secretaria estadual de educação. Então qualquer alteração na rede que possa gerar uma rebelião é sempre um desgaste muito grande, politicamente, para qualquer governo, qualquer secretário (Diretor).

Esses dados na fala do diretor indicam que as contribuições da participação docente no sindicato estão além da luta por melhorias de condições de trabalho e de carreira, mas estão relacionadas com a identidade e com a defesa do fazer docente. Diante disso, percebemos que o sindicato tem sido um espaço formativo, que auxilia os professores a compreenderem o cenário político. Ao se verem inseridos neste contexto eles podem entender o impacto que sua formação política terá em seu cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se propôs a analisar como o sindicato pode envolver e formar politicamente os professores. A partir dos dados coletados, foi identificado que o sindicato convoca os professores a terem um posicionamento crítico diante de sua profissão e de outras situações sociais. Também foi verificado que os debates promovem uma análise sobre as condições de trabalho relacionadas com o contexto histórico e político. Essa prática favorece a formação política docente, além de possibilitar a união e a identidade da categoria profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 23., 2000, Caxambu. Reuniões Anuais... Caxambu: ANPED, 2000. Trabalho disponível em <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0412t.PDF> Acesso em 12 abr 2017.

CAMPOS, Douglas Aparecido de. A avaliação da educação superior diante de uma colonialidade do saber e do poder: a participação política discente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.22, n. 1, p. 179-199, 2017.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**. Ano 01, Edição 01, p.1-20, Jun/Nov 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofejao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf Acesso em 12 abr 2017.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou professor, sim senhor!** Representações, sobre o trabalho docente, tecidas na politização do espaço escolar. 1993. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- LXXX -

**ANÁLISE PRELIMINAR DA PROPOSTA PARA BASE
NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS POLÍTICAS
PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Raquel Alessandra de Deus Silva (UEM)
raquel.rads.silva@gmail.com

Jani Alves da Silva Moreira (UEM)
jasmoreira@uem.br

O texto analisa a categoria competências na versão preliminar da *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação de Professores) elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e divulgada em 2018. Este estudo configura-se como primeira aproximação à temática e refere-se a uma análise documental que compreende o objeto como produto do atual contexto histórico-econômico e político, a partir da totalidade histórica. Considera-se necessário apreender as diretrizes presentes no documento porque este oferece indicativos de mudança na dinâmica atual da política para formar professores. Parte-se da seguinte problemática: o que estabelece a BNC-Formação de Professores e quais as suas implicações para as políticas de formação de professores?

A versão preliminar da Proposta para a BNC-Formação de Professores⁵¹, divulgada em dezembro de 2018 pelo MEC e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), intenta “[...] propiciar o início de estudos e debates para a instituição da base nacional da formação de professores da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 8). A Base orientará a formação de professores, inicial e continuada, e a habilitação para a docência na Educação Básica. A criação da BNC- Formação de Professores foi fundamentada e anunciada na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC).

⁵¹ Possui 65 páginas, constituída por quatro capítulos: *estado da arte da formação de professores; visão sistêmica da formação; matriz de competências profissionais; limites e indicações.*

A BNCC (2017/2018) é um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais, as quais todos os alunos da Educação Básica devem desenvolver. Estas aprendizagens essenciais foram delineadas a fim de garantir o desenvolvimento de dez competências gerais, aliás, o conceito de competências é nuclear no referido documento. Este tem o fito de servir como referência nacional para a elaboração de currículos dos sistemas escolares municipais, estaduais e distrital.

O governo Temer, cenário destas mudanças curriculares, foi caracterizado pela adoção de uma política de intensificação da reforma administrativa do Estado, com retomada de políticas neoliberais mediante ajustes e reformas do capital. O fito dessa retomada foi tornar o Estado brasileiro mais ativo, denominado de “Estado funcional” e agente de desenvolvimento econômico. Para tanto, adotaram-se reformas estruturais, as quais exigiram alterações e aprovações de legislações (PMDB, 2015).

Em meio a estas transformações e retomada neoliberal é preciso alterar as políticas para a formação do professor que, na perspectiva dos governantes, é fator determinante no desempenho dos alunos, bem como para empreender as reformas previstas. A BNC-Formação de Professores é um exemplo desta mudança. A *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* objetiva aprovar a Base que orientará os currículos das instituições formadoras e a formação continuada, incumbência dos entes federativos.

Consoante o documento, esta Base poderá modificar o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e continuada, Resolução CNE/CP N° 2 de 01 de julho 2015, a qual definiu princípios, fundamentos e dinâmica formativa a serem observados nas políticas de formação, no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições formadoras. Cabe ressaltar que, além de recente, a construção destas Diretrizes contemplou debates de eventos, conferências e diálogos com instituições de ensino superior, conselhos estaduais de educação e entidades sindicais (DOURADO, 2015).

Optou-se por investigar, especificamente, a questão das competências porque essa categoria é concebida como paradigma dominante na educação brasileira e orientadora da organização de currículos. A matriz de competências profissionais proposta no documento envolve conhecimento, prática e engajamento. O conhecimento é valorizado vinculado à prática. Foca-se no conhecimento adquirido pela prática e um exemplo disso é a proposta de, desde o primeiro ano da graduação, inserir o licenciando em instituições escolares. Critica-se a atual organização dos cursos de formação:

[...] é preciso melhorar a formação de professores e que ela deve ter foco na prática. Não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não têm respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 30).

O engajamento refere-se ao “[...] compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, a comunidade escolar e os diversos atores do sistema educacional” (BRASIL, 2018, p. 47). Esta dimensão determina que o professor se comprometa com a sua própria formação. Entretanto, esse engajamento não pode responsabilizar unicamente o professor e desresponsabilizar os entes federativos.

O foco na formação pelo desenvolvimento de competências, também designado como pedagogia das competências, integra-se no lema da pedagogia do *aprender a aprender*, corrente educacional contemporânea, e refere-se a uma formação para desenvolver o caráter adaptativo dos alunos, a criatividade para que estes encontrem maneiras de melhor se adaptarem diante das demandas da sociedade capitalista (DUARTE, 2001).

Apreende-se que o conceito de competências é retomado das reformas educacionais da década de 1990, um exemplo de documento que ilustra esse foco é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, instituídas pela Resolução CNE/CP N° 01/2002. Neste documento a competência constitui concepção nuclear para cursos de formação de professores e está estritamente relacionada com a função do professor, considerada fundamental para a inserção dos alunos na sociedade capitalista e de profissionalizar para o mercado de trabalho.

Compreende-se a ideia de construir a figura do professor competente, responsabilizado e comprometido, pois quem concretizará a reforma educacional é ele mesmo. Cabe ressaltar que o princípio orientador da reforma educacional consiste nas demandas do mercado, cada vez mais exigente e instável na admissão de sua força de trabalho.

Ao concluir destaca-se que a focalização nas competências, as quais atendam as exigências do capital, está no cerne de muitas deliberações de documentos oficiais da década de 1990 que são retomadas no contexto da política educacional atual. Vale lembrar que não se é contra rever e alterar currículos e organização da formação de professores. No entanto, o que se questiona é a forma em que estas deliberações se aprovam, muitas vezes de maneira rápida e sem o devido diálogo e participação de diferentes instâncias e do próprio professor.

Mudanças provocadas em nome de um projeto educacional e de sociedade que corresponde os interesses mercadológicos em detrimento do desenvolvimento integral dos sujeitos.

Ademais, em 2015 já foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Não se pode descartar o debate realizado naquele momento e as adequações nas instituições formadoras. Há outras questões urgentes para a categoria que se relacionam com a qualidade da educação brasileira como a necessidade de uma política de valorização efetiva, salários e condições de trabalho adequadas, instituição de planos de carreira, entre outros.

Portanto, os pesquisadores e a categoria de professores precisam acompanhar e investigar as mudanças relacionadas à educação e à formação de professores, bem como lutar para que retrocessos históricos não aconteçam. É preciso, nesse momento de mudanças e ajustes neoliberais, resistência ativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da educação básica**. 2018. Disponível em:

<<https://formacaoprofessor.com/2018/12/17/mec-apresenta-documento-da-base-nacional-da-formacao-de-professores/>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

PMDB. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

Disponível em: <<https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

AS CONCEPÇÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O OLHAR DOS DOCENTES

Regina Magna Bonifácio de Araújo

Marilene do Carmo Silva

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é mencionada na legislação brasileira, dada a sua relevância social e acadêmica. Os professores em atuação possuem o direito a uma formação contínua, compreendida, neste trabalho, como um processo que se desenvolve ao longo da profissão, sendo oferecida pela instituição escolar, pelo sistema em que atua, ou buscada pelos próprios docentes.

As pesquisas tem demonstrado que a formação continuada tem sido pouco investigada se comparada a formação inicial, “Dos 284 trabalhos produzidos de 1990 a 1996, 216 (76%) tratam do tema Formação Inicial, 42 (14,8%) abordam o tema Formação Continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema Identidade e Profissionalização Docente” (ANDRÉ, 2002, p.9).

Utilizando dados, mais recentes, com base em Maia e Araújo (2016), as autoras verificaram que “29 trabalhos abordam a formação contínua de professores de diferentes etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, porém nenhum trabalho especificadamente abordou a formação contínua do professor da EJA” (MAIA; ARAÚJO, 2016, p.515).

Diante da realidade apresentada acima, a pesquisa que deu corpo a este trabalho buscou responder à questão: “Qual é a concepção de formação continuada dos professores da Educação Básica e quais são as implicações em sua prática profissional?” E para respondê-la investigamos uma amostra de professores, nas cidades de Ouro Preto e Mariana-MG, utilizando o questionário como instrumento.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Na reflexão sobre a LDB destacamos, neste trabalho, o artigo 63 que trata do processo da formação continuada. De acordo com o mesmo, os institutos superiores de educação devem manter cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, programas de formação pedagógica para os que possuem diplomas de educação superior e que pretendam dedicar-se à Educação Básica e “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (inciso III). A lei designa quem deve manter (os institutos superiores de educação) estes programas ou iniciativas e coloca a formação continuada para atender os diversos níveis, o que pode ser interpretado de forma ampla.

No Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº13005/14 a meta 16 visa garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério. Este documento enfatiza de forma mais específica à formação contínua, destacando a importância da pesquisa neste processo; articula a teoria e a prática profissional, vinculada aos planos e projetos da instituição, considerando sempre a demanda dos profissionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa contou com a participação de dez professoras, sendo que a idade dessas profissionais varia entre 31 a 56 anos. Sobre a rede de atuação, tivemos 6 professoras, na cidade de Mariana-MG, atuando na rede estadual e 4, em Ouro Preto-MG, na rede Municipal.

Ressaltamos que todas as professoras atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano. As questões relativas à formação continuada, abordadas nos questionários, serão destacadas na sequência.

A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA DAS PROFESSORAS

A maioria das questões contempladas no questionário foi aberta e se referem à formação continuada, dentre elas, a influência da formação continuada na prática e a concepção de formação continuada.

O impacto das formações na prática docente foi investigado junto às docentes e oito das participantes alegaram que sim. Duas professoras relacionaram as necessidades formativas à globalização, a exemplo, “Sim, sempre é bom estar aperfeiçoando, devido a globalização, temos que nos preparar e inovar os conhecimentos” (P4MOP). Duas consideram que ações que possibilitam discussões acerca da prática pedagógica “Influenciam na medida em que oferecem subsídios para repensarmos a prática educativa melhorando c/isso a qualidade do ensino” (P8EMA).

A identificação de que essas formações ocorrem a partir das trocas entre os pares também foi percebida: “Sim, compartilhando nossas dificuldades fazem com que eu posso ajudar aos meus alunos com mais dificuldade” (P9EMA). Uma professora alega que as formações “Influenciaram sim, de maneira positiva, entretanto o impasse para a prática é o espaço físico de nossas escolas” (P2MOP).

O contexto da pesquisa emerge da compreensão que as docentes possuem sobre a concepção de formação continuada. Para algumas docentes a formação continuada pode ser considerada como “Cursos que nos ajudem com nossa prática a nos modernizar” (P1MOP), e “Positiva, uma vez que contribui para melhoria do conhecimento, para então, repassá-lo, transmiti-lo” (P5EMA) e, ainda, “Penso sobre o quanto isso ajuda em nossa prática, pode fazer com que a realidade da nossa rotina na escola possa ir além” (P9EMA).

A ideia de uma formação continuada vinculada a processos coletivos e individuais de aprendizagem não foi identificada pelas participantes, que a relacionaram a inovação no trabalho com os alunos. “É a continuidade dos estudos, pesquisas na área em que atuamos” (P10EMA); “Favorece o aprimoramento do docente em sua prática pedagógica e oferece inúmeros desafios. O professor está sempre atualizado e proporciona algo inovador aos seus alunos” (P3MOP).

Um termo que se repete constantemente nas concepções das professoras é atualização. Assim, formação continuada “É sempre estar estudando em busca de novos conhecimentos para ampliar e adquirir novas visões sobre o meu trabalho como educadora” (P7EMA). Outros conceitos apareceram nas falas envolvendo aperfeiçoamento constante, transformação do professor, capacitação, evolução. As questões relatadas pelas professoras são importantes ao problematizarmos o campo da formação profissional continuada e para construirmos alternativas à racionalização técnica que ainda persiste no meio acadêmico. O

conceito de formação continuada nos remete a pensarmos em novas dimensões de temporalidade, em que se considera a duração, e de territorialidade, em que são priorizadas as relações espaço-trabalho e espaço-formação (CANÁRIO, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática proposta revelou os desafios acerca da formação inicial e continuada, bem como sobre o desenvolvimento profissional de professores/professoras da região dos inconfidentes. Além desse processo, podemos concluir que o debate sobre formação ainda está distante da realidade de muitos profissionais da escola básica. Grosso modo, esse debate, que a pesquisa revela, caracteriza objetivamente o processo da precarização da profissão docente no contexto da escola brasileira.

No que pese o debate sobre a teoria, os dados revelaram a importância que as professoras dão ao termo para o processo da formação. No entanto, o discurso do senso comum ainda explicita a fundamentação do trabalho docente. Ou seja, é importante o aprofundamento teórico, mas esse ainda não evidencia o problema prático de atuação dessa profissional na sala de aula. O exemplo claro é que o termo “atualização” se coloca como eixo estrutural da atividade da formação. Essa questão evidencia, também, o problema da prática, nesse sentido, o que percebemos foi justamente como os discursos se apresentam carregados da ideologia do trabalho manufatureiro e do trabalho produtivo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: Que futuro? *In* AMIGINHO, A. CANÁRIO, R. (Orgs.). **Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação**. Lisboa: Educa, pp. 13-58.

MAIA, Eliana do Nascimento Libanio; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **A formação contínua de professores que atuam na EJA na região dos Inconfidentes**. 12º Reunião Científica Regional Sudeste da ANPED: Diálogos entre a pesquisa e as políticas de educação na atualidade. 512-518 p. UFES, Vitória: 2016.

- LXXXII -

A IDENTIDADE DA GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rita de Cácia Bento Flores

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Feliz – RS/ Brasil
ritadecaciabf@yahoo.com.br

Andréia Veridiana Antich

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Feliz – RS/ Brasil
andreia.antich@feliz.ifrs.edu.br

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem as suas peculiaridades e geri-la é uma tarefa que exige a compreensão dessas singularidades. Isso requer da equipe gestora, em algum momento, um exercício de autoconhecimento, identificando, em si, potencialidades e fragilidades, para que possa buscar o conhecimento necessário e continuidade às tarefas da gestão.

As incumbências são complexas. Além do trabalho burocrático, ainda estão imbricadas outras tarefas que demandam sensibilidade, capacidade de fundamentar suas decisões e reconhecimento da importância do seu papel político e social, sem se distanciar de suas obrigações legais, o que corrobora a ideia de Libâneo (2005, p. 77) ao afirmar que “[...] a unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, e que opera através de estruturas e processos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição.”

Dessa forma, o intento dessa pesquisa é compreender como a gestora da Educação Infantil constitui sua identidade, nesta nova tarefa em sua trajetória.

Assim sendo, apresentaremos possibilidades de reflexão que contribuirão para os posteriores debates sobre o tema desta pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Para atender aos objetivos desta pesquisa, entendemos ser relevante tratar dos seguintes temas: a identidade profissional e como se constitui o processo de gestão democrática no espaço escolar. Faz-se necessário, então, compreender alguns aspectos que foram, ao longo do tempo, constituindo a identidade do profissional docente.

A identidade profissional não está separada da própria identidade humana. É preciso considerá-la articulada às vivências familiares, sociais e da vida escolar. (ARROYO, 2000). A constituição identitária tem inúmeras vertentes explicativas em áreas distintas, como sociologia, psicologia e educação. Para Ciampa (2007), é um processo social, ou seja, não se dá individualmente e, sim, em espaços coletivos. Neste estudo, será analisada pelo viés de um processo contínuo de transformação, uma espécie de fazer e desfazer, constituir e desconstituir a si mesmo, onde o sujeito busca dizer ao outro: este sou eu. Mas, acima de tudo, diz para si mesmo: este sou eu. É nesta característica que está a complexidade do processo, onde o sujeito precisa fazer uma jornada, ora sozinho, ora em parceria com aqueles que estão inseridos no seu contexto, visto que:

No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo que são constituídas cada uma por ela. A questão da identidade, assim deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política. (CIAMPA, 2007, p. 127).

Considerando que o trabalho faz parte da construção da identidade do sujeito, é relevante analisar, portanto, quais os impactos que a profissão produz no indivíduo. Nesse sentido, é fundamental que consideremos os espaços de trabalho ocupados pelos sujeitos. Eles são formadores de identidade, já que acolhem os atores envolvidos no processo educacional. São profissionais com características individuais, mas com um objetivo em comum: desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. A identidade, sob esta ótica, possui cunho subjetivo e em permanente construção. Trata-se da maneira como o indivíduo se vê e como se constrói enquanto profissional e, além disso, da maneira como o sujeito compreende a imagem que o outro tem dele. (SARMENTO, 2013).

Além do conceito de identidade, buscamos desenvolver a compreensão de gestão democrática no ambiente escolar, considerando a necessidade de uma visão ampla na

maneira de gerir e compreender o espaço educacional, sua dinâmica e principalmente seus objetivos pois:

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade [...] que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica. (LIBÂNEO, 2013 p.49).

Entendemos, a partir disso, a relevância dos atores envolvidos no processo educacional e a necessidade da escola cumprir seu papel social e político. Este deve ser um ambiente que promova aprendizagem de modo integral, que considere a realidade e a cultura de seus alunos, proporcionando-lhes possibilidades de se tornarem sujeitos capazes de construir e protagonizar suas histórias de vida, conhecendo a própria realidade e, se assim for de sua vontade, transformando-a.

A gestão escolar democrática requer do profissional que, até então, era professor, e agora encontra-se trabalhando como diretor, algumas habilidades específicas para sua ação como compreender e conhecer sobre a sua área, se não a educação, de modo geral; ser capaz de ter bons relacionamentos interpessoais com a equipe e com o público geral da escola (CASTIGLIONI, 2011). Essas habilidades e competências tornam-se a base para realização do trabalho do gestor que, quanto mais se prepara, maior facilidade irá encontrar para desempenhar suas funções. Segundo Castiglioni, podemos organizar a gestão escolar em três dimensões sendo elas:

[...] a gestão pedagógica, administrativa e financeira, ressaltando, todavia, que todas devem ser desenvolvidas com observância ao que preceituam o Art. 206, Inciso VI da Constituição Federal de 1988 e o Art. 3º, Inciso VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, ou seja, ao princípio da Gestão Democrática. (CASTIGLIONI, 2011, p. 11).

Segundo Lück (2009, apud CASTIGLIONI, 2011, p.12), “[...] de todas as dimensões da gestão escolar, a gestão pedagógica é a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos.” É a este objetivo que a gestão busca se aproximar.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e o principal instrumento para o levantamento de dados foram nove narrativas da trajetória profissional de professoras que atuam como gestoras na educação infantil em um município do Vale do Rio Caí.

As narrativas tiveram por finalidade buscar compreender como se constitui a identidade das gestoras da educação infantil e como elas compreendem o seu papel e as suas demandas.

Trabalhar com narrativas na **pesquisa** e/ou no **ensino** é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós. (Cunha, 1997, p.187)

Assim, esse instrumento possibilitou referências para analisar o contexto e o motivo pelos quais se tomaram determinadas decisões sobre o trabalho. Também foram fundamentais para o exercício reflexivo, já que possibilita ao narrador a oportunidade de olhar para si e repensar o seu trabalho, pois ao escrever sobre suas práticas as analisa, revisita e reflete sobre suas ações. Também há um processo de formação para o pesquisador, que ora se identifica com a narrativa lida, ora repensa suas práticas a partir da perspectiva trazida pelo interlocutor.

CONCLUSÃO

Mediante os dados encontrados nas categorias analisadas foi possível pensar que dialogar e refletir sobre a gestão na educação infantil é relevante e necessário, pois embora já se tenha avançado neste tema, ainda se carrega os resquícios históricos, não tão distantes, de caráter assistencialista. Como com todos os progressos que já tivemos os problemas acabam sendo os velhos desafios de sempre. E ainda cabe pensar nos desafios para ingressar na trajetória como gestora, inicialmente, sem parâmetros técnicos para se embasar.

Por fim, considerando que as gestoras foram constituindo suas identidades mediante a troca de experiências e no trabalho coletivo, pode-se pensar a partir daí na criação de mecanismos facilitadores para que haja espaços de interação e formação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens autoimagens**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.
- CASTIGLIONI, V. L. B. **Novos contextos, novas dificuldades, grandes desafios**. Salto para o Futuro, v. 21, Boletim 17, nov. 2011.
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história de Severina**. 9. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CUNHA, M. I. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista Faculdade de Educação, Vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010> Acesso em 15 de outubro de 2018.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- _____, J. C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2005.
- SARMENTO, Teresa. Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. Rev. educ. PUC-Camp. Campinas, set./dez., 2013.

- LXXXIII -**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC: FORMAÇÃO DE PROFESSORES OU PRUDUÇÃO DE RESULTADOS?****Sabrina Plá Sandini**UNICENTRO– sabrinapla@gmail.com**Romilda Teodora**Ens –PUCPR– romilda.ens@gmail.com**César Gerônimo Tello**UNLP– cesargeronimotello@yahoo.com.ar**INTRODUÇÃO**

A questão da alfabetização, sem dúvida, é muito importante para a participação cidadã em sociedades grafocêntricas, além de se constituir em uma das metas da agenda política de países enquadrados como mais populosos e com altos índices de analfabetismo.

A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE-2014), como informa o módulo “Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios”, divulgado pelo IBGE. (IBGE, 2018).

Na ânsia de inverter esse quadro e de acatar as recomendações internacionais, o MEC desenvolveu inúmeras políticas e projetos tendo por foco a alfabetização e a formação continuada de professores. As políticas elaboradas a partir da década de 1990 evidenciam uma forte vinculação com documentos de organizações internacionais como o Banco Mundial, Unesco, FMI, entre outros que têm influenciado o processo de reforma educativa no país.

De acordo com Possa e Bragamonte (2018), Klein, Galindo e D’Água (2016) entre outros, no Brasil, as políticas de alfabetização, desenvolvidas em nível federal, a partir da década de 1990, definiram os seguintes programas de formação continuada para professores:

Jornal da Educação – Um saldo para o Futuro (1991), Parâmetros em Ação (1999), GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (2000), PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001), PRALER – Programa de Apoio à Leitura e a Escrita (2003), PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem (2005) e PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012).

O PNAIC deu continuidade às políticas de formação de professores alfabetizadores anteriormente citadas, firmando o compromisso de assegurar a alfabetização a todas as crianças até oito anos de idade. (BRASIL, 2012).

Shiroma e Evangelista (2015, p. 316) destacam que as políticas de formação de professores nas últimas décadas são direcionadas à formação ao “pronto atendimento às necessidades do mercado de trabalho em constante mutação. [...] genericamente referidas como demanda de novas competências e habilidades para a ‘sociedade do conhecimento’”. As autoras nos alertam como essas reformas são conduzidas levando à precarização da formação de professores e de suas condições de trabalho, pois vão em sentido contrário à ideia de produção de “conhecimento”.

Assim, nesse texto, objetivamos colaborar com a reflexão sobre a formação de professores por meio do PNAIC, na busca da qualidade na educação e compromisso de alfabetizar todos as crianças até aos oito anos de idade, bem como a produção de resultados impostos por Organizações Multilaterais.

DESENVOLVIMENTO

Diante dos resultados negativos do desempenho escolar dos estudantes, o Brasil, como outros países, identifica como foco do problema, a formação dos professores, o que em parte justifica a implementação do PNAIC. Possa e Bragamonte (2018) evidenciam a (co)responsabilização dos professores em muitos documentos e identificam a relação direta com documentos internacionais, demonstrando que o pacto em torno da alfabetização está no discurso das políticas globais de investimento na equidade e na qualidade da educação.

Nesse sentido, Shiroma e Evangelista (2015, p. 323) evidenciam que os professores, apesar de serem denominados como protagonistas da reforma, na verdade “são alvo privilegiados das políticas educativas de controle nas últimas décadas”. Consideram que o discurso da qualidade na educação, presente nos textos políticos, como uma armadilha para

o estabelecimento de consenso em torno das reformas educacionais. Anuem e esclarecem Tello e Mainardes (2015, p. 51), no que afirmam:

O ‘clima pós-neoliberal’ dá-se pela circulação de uma série de discursos políticos em favor da qualidade da educação e do direito à educação, em um contexto em que a educação em geral e o trabalho docente não são valorizados; em que há promulgação de novas leis de educação; e, em alguns países, novas relações são estabelecidas com o Banco Mundial e Banco Interamericano desarrollo, em termos de políticas educativas em geral (Grifo dos autores).

Assim, no bojo das necessidades de reprodução do capital, percebe-se como o controle da formação e trabalho docente são uma poderosa estratégia para viabilizar o “projeto histórico capitalista – e a tentativa de intervir no trabalho docente por meio da avaliação de resultados, gerando um processo de reificação, ademais a de produzir uma indébita e vergonhosa expropriação do conhecimento e do saber-fazer dos professores”. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2015, p. 322)

Nesse sentido, consideramos como Possa e Bragamonte (2018) que o PNAIC tem se constituído como um dos modos de produção de subjetividades docentes para que estejam performaticamente emparelhadas com as metas indicadas, tentando solucionar, os baixos índices e resultados negativos.

CONCLUSÃO

Os indicadores e as informações estatísticas são interpretados de tal modo que passam a ordenar e regular metas e estratégias que devem ser atingidas, não necessariamente tangenciadas pela realidade sócio-histórico e cultural das populações a serem atendidas, mas usadas para a implementação de políticas públicas, como o PNAIC. Nesse sentido, concordamos com Ball (2005), que essa cultura da performatividade⁵² é um mecanismo-chave para governar.

⁵² Ball (2005, p. 544) “A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar”.

Possa e Bragamonte (2018) alertam do perigo produzido pelos processos de avaliação, o qual pode ser associado a ideia de *accountability*, e às formas e usos dos resultados que os alunos aprenderam na escola, interpretações essas, que desgastam o serviço público e alimentam a liberdade de mercado e consumo educacional.

Para concluir, nos inspiramos nas palavras de Mészáros (2005, p.45) para pensarmos sobre a formação de professores dentro desse cenário neoliberal no contexto educacional: “Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa [...] de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental”.

Essa discussão está longe de se encerrar, pois são muitos os desafios relacionados à formação de professores, desafios contornados por aspectos econômicos, políticos, culturais, e como declaram Tello e Mainardes (2015, p. 44) as políticas docentes são “um complexo entrelaçado de múltiplas influências”, uma construção social, com diversos atores e interesses e luta de poderes.

REFERÊNCIAS

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas: SP, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jan 2019.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília, DF, MEC, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

IBGE: Notícias. *Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015*. Disponível em:<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>> Acesso em 02 de janeiro de 2019.

KLEIN, A.M.; GALINDO, M. A.; D'AGUA, S. V. N. de L. Os significados da formação docente desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 129-150, jan./abr. 2016 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> . Acesso em: 02 de janeiro de 2019.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

POSSA, L. B.; BRAGAMONTE, P. L. de A. Efeitos das políticas internacionais e a emergência do PNAIC – PACTO no Brasil. *Roteiro*, Joaçaba, v.43,n1, p.155-184, jan/abr, 2018.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação Humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, n. 20, jul./dez.2015

TELLO, C.; MAINARDES, J. Políticas docentes na América Latina: entre o neoliberalismo e o pós-neoliberalismo. In: ENS, R.T. VILLAS BÔAS, L. BEHRENS, M.A. (Orgs.) *Espaços Educacionais: das políticas docentes à profissionalização*. Curitiba: PUCPress, 2015. p. 31- 62.

- LXXXIV -**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL:
CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Samara Carvalho Dos Santos
(ssamara750@gmail.com)

Ana Sheila Fernandes Costa
(anasheila.costa@gmail.com)
Universidade de Brasília

A formação do gestor tem um importante papel quanto ao seu desempenho na carreira e conseqüentemente no bom e próspero funcionamento da instituição de ensino. Neste estudo a formação de gestores é analisada no contexto de mudanças no sistema educacional brasileiro, marcadas pela reformulação da organização e gestão da educação e pela universalização da Educação Básica, que desencadearam nos anos de 1990 ações dirigidas à descentralização, autonomia e democratização dos processos administrativos (ANTUNES, 2008). Essas mudanças aliadas a alterações na legislação relativa à formação de professores suscitaram o debate acerca da necessidade de profissionalização dos atores envolvidos na gestão das escolas. Nesse contexto, a figura do gestor emerge enquanto ator imprescindível para a garantia e concretização das conquistas legais derivadas do processo de democratização do ensino público e melhoria na qualidade da educação.

Entendemos que para termos gestores capazes de materializar a gestão democrática em sua prática é necessário que estes sejam formados e qualificados a partir dessa perspectiva, pois é na dinâmica dos cursos e do cotidiano da escola que vão se forjando as concepções e práticas democráticas desses gestores. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo analisar o processo de formação continuada em gestão dos profissionais de escolas públicas do Distrito Federal (DF), do ponto de vista das necessidades formativas, e suas contribuições para práticas mais democráticas de gestão.

Dentre os procedimentos metodológicos adotados estabelecemos a revisão da literatura sobre a formação continuada de gestores em nível nacional e no DF; a análise dos

programas de formação de gestores ofertados pela SEED/DF a partir de 2012; a aplicação de questionário a gestores de escolas públicas do DF e entrevistas com gestores para aprofundamento dos dados.

Os resultados preliminares da pesquisa demonstram que no DF a formação continuada de gestores teve importante impulso com a implantação da Lei nº 4.751 que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. A lei disserta acerca da gestão democrática, a autonomia das escolas, bem como instruções para que a gestão democrática seja exercida na rede. Segundo Aires et al (2016) a lei buscou assegurar a centralidade da escola no sistema escolar, ancorado em princípios da gestão democrática: a participação, descentralização, autonomia, transparência, qualidade social, democratização e a valorização. Além disso, estabeleceu como condicionante aos cargos de Diretor e Vice-diretora a realização, após a posse, de curso de formação continuada de 180 horas, ofertado pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), por meio do Centro de Aperfeiçoamento dos profissionais de educação (EAPE).

O curso contempla aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos, culturais e sociais da educação no DF e tem sido ofertado a todos os gestores eleitos no DF, em suas 14 Coordenações Regionais de Ensino. Embora tenha passado por mudanças em sua dinâmica nos últimos anos, a metodologia de desenvolvimento do curso, em termos gerais, prevê carga horária: *presencial* - trabalho do conteúdo e reflexão acerca da realidade da escola; palestras com convidados; atendimentos em grupo pelo formador e oficinas; *indireta* - planejamento, implementação, avaliação e elaboração de relatórios, levantamento e interpretação de dados diagnósticos escolares e *on-line* no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. Dentre as temáticas abordadas estão: Políticas educacionais da educação básica; organização do trabalho escolar; projeto político-pedagógico; planejamento curricular; avaliação educacional (aprendizagem e institucional); avaliação formativa; financiamento da educação básica pública no Distrito Federal; gestão administrativa, financeira e de pessoas. Os próximos passos do estudo serão a análise detalhada dos programas formativos propostos desde a primeira edição do curso e a aplicação de questionário a diretores e vice-diretores que realizaram a formação em tela.

REFERÊNCIAS

AIRES, C. J. et al. A gestão democrática no Distrito Federal na perspectiva histórico-legal: em busca da efetivação entre avanços, recuos e desafios. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V.

de; SILVA, M. A. da (orgs.) **Investigação em política e gestão da educação**: métodos, temas e olhares. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

ANTUNES, R. T. **O gestor escolar**. Programa de desenvolvimento educacional. Caderno de Gestão. Maringá, 2008

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

- LXXXV -

**PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO
ENSINO MÉDIO:
A PERCEPÇÃO DO ORIENTADOR DE ESTUDO SOBRE
A FORMAÇÃO**

Sandra Maria Zardo Morescho⁵³

Universidade de Passo Fundo – UPF
samaza@unochapeco.edu.br

Jane Kelly de Freitas Santos⁵⁴

Universidade de Passo Fundo - UPF
janyckelly@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda um excerto de dissertação de mestrado desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapeco. A pesquisa qualitativa teve como objetivo investigar a percepção do orientador de estudo sobre o processo de formação continuada ofertada por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, desenvolvido pelo Governo Federal em 2014 e 2015 (BRASIL, 2013). O programa teve como propósito valorizar a formação continuada de professores e coordenadores que atuavam no ensino médio de escolas públicas e rediscutir e atualizar as práticas docentes de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012).

Sob a ótica dos orientadores de estudo, responsáveis pela mediação da formação aos professores e coordenadores do ensino médio, o texto discute informações relacionadas à

⁵³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Bolsista CAPES.

⁵⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Bolsista CAPES.

avaliação da formação continuada ofertada pelo PNEM, bem como o fim do programa diante do contexto da Reforma do Ensino Médio.

O ORIENTADOR DE ESTUDO E SUA PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNEM

A base da docência se constitui pela formação inicial. E por meio dela que o profissional desenvolve as condições para exercer a atividade educativa e constitui as bases de sua profissionalidade e de sua profissionalização (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). No entanto, a formação docente não se finda com a formação inicial, fazendo-se necessária uma formação constante para novos conhecimentos, experiências e habilidades, podendo ser compreendida também como uma formação permanente.

Diante do exposto, constata-se a relevância da formação continuada ao longo da profissão docente, tornando-se necessária que seja considerada como “[...] um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

A formação desenvolvida nas escolas com os professores de ensino médio, na modalidade presencial nos anos de 2014 e 2015, teve como tema: “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral” (BRASIL, 2016). Durante sua vigência, a formação do PNEM foi mediada pelos orientadores de estudo, profissionais escolhidos em processo seletivo público, em suas respectivas unidades escolares, atendendo aos requisitos da Portaria 1.140/2013 (BRASIL, 2013).

Sendo assim, na Gerência Regional de Educação de Chapecó (GERED), obteve-se a relação das vinte e oito escolas envolvidas com o PNEM que ofertavam o ensino médio. Destas, foram selecionadas as dez que tinham o maior número de professores que participaram da formação, a fim de localizar os orientadores de estudo para a realização da pesquisa. Obteve-se um total de doze orientadores, pois em duas escolas, o número de professores era de aproximadamente quarenta sujeitos, considerado um número alto, demandando que a formação fosse mediada por dois orientadores. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, aplicadas individualmente aos colaboradores. Os dados foram analisados com base em Bardin (1979).

Os orientadores de estudo que participaram da pesquisa, avaliaram de forma positiva a formação continuada ofertada pelo PNEM, justificando que a mesma oportunizou ao professor do ensino médio o estudo e a reflexão sobre sua prática pedagógica (ZARDO

MORESCHO, 2017). Consideraram que a qualidade da formação foi muito boa, destacando que se tratou realmente de uma formação continuada “*Na escola, a gente fez uma avaliação ao final da formação e o coletivo de professores avaliou que foi uma das melhores formações que eles já fizeram*” (OE5)⁵⁵.

Além de destacar a importância dos temas e conteúdos presentes nos cadernos do PNEM, os orientadores de estudo sinalizaram a qualidade do material, reconhecida na leitura, estudo e discussão realizada entre os professores de cada escola, ao mesmo tempo em que debatiam os problemas da realidade escolar “*[...] tinham conteúdos muito bons, com uma leitura que trazia muito conhecimento, que proporcionou muitos debates*” (OE5).

Segundo os orientadores de estudo, a formação continuada ofertada aos professores do ensino médio não é um fato comum, pois geralmente, os professores do ensino fundamental são os contemplados com a formação em serviço (ZARDO MORESCHO, 2017). Esse fator evidencia a importância que o PNEM teve para a formação do professor do ensino médio e, conseqüentemente, para o estudante “*Penso que o PNEM foi [...] uma oportunidade para os professores estarem se atualizando um pouco, conhecendo e desenvolvendo um novo olhar em relação ao aluno, em relação às formas de aprendizagem e ensino*” (OE6).

Conforme os relatos dos orientadores de estudo, após a primeira e a segunda etapa do PNEM, realizadas nos anos de 2014 e 2015, uma suposta terceira etapa da formação era aguardada. No entanto, o PNEM foi interrompido, fato lamentado pelos orientadores de estudo “*Nós esperávamos que continuasse, pois as mudanças mais significativas iriam acontecer com a continuidade do PNEM*” (OE5). Com a finalização da formação, os docentes perderam o tempo que lhe era destinado ao diálogo e articulação de um trabalho interdisciplinar “*[...] era um momento que proporcionava o diálogo entre os professores que conseguiam trocar informações sobre o que trabalhavam e o que poderiam trabalhar juntos*” (OE1).

O PNEM foi interrompido no ano de 2015, sem informações oficiais sobre a possibilidade de sua continuidade. No entanto, a certeza da finalização do programa ocorreu no ano de 2016, após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, com sanção da Medida Provisória 746 pelo presidente Michel Temer e que hoje vigora na Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que instituiu a Reforma do Ensino Médio (ZARDO MORESCHO, 2017).

CONSIDERAÇÕES

⁵⁵ A fim de garantir o anonimato dos orientadores de estudo entrevistados, os mesmos foram identificados pela sigla OE – orientador de estudo, seguida de números de acordo com a ordem de gravação das entrevistas.

Diante das percepções dos orientadores de estudo sobre o PNEM, observou-se que o programa foi avaliado positivamente, pois contribuiu com mudanças significativas nas escolas em que foi realizado, como a aproximação entre os professores, permitindo discussões, reflexões, planejamento e problematização das dificuldades da escola, e para que estes, se motivassem à incrementar mudanças no espaço escolar. Diante do exposto pelos orientadores de estudo, observa-se que, a formação dos professores foi interrompida com o término do programa, ação que teve como consequência, a interrupção de todo um trabalho que era impulsionado pela formação continuada.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n.3, p.174-181, set. / dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em 25 jan. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União. Brasília, 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, 22 de novembro de 2013. **Diário Oficial da União**. Nº 228, 2013a, p. 24-25. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jun. 2016.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22. Acesso em: 09 jun. 2016.

_____. Palácio do Planalto. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Portal da Legislação**, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 09 abr. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

ZARDO MORESCHO, S. M. **Formação continuada de professores: a percepção do orientador de estudo sobre o PNEM na GERED de Chapecó – SC**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

- LXXXVI -

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: DO PROFA AO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO ACIMA DE TUDO

Silmara Cássia Barbosa Mélo - PPGE/UFPB
silmaracassia2008@hotmail.com

Maria do Socorro Silva Cavalcante
SEDUC/PMCG
msscavalcante@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os debates acerca da “qualidade” da educação colocaram a formação de professores no centro das discussões das políticas educacionais. Neste ensaio, analisa-se a política e os programas direcionados a formação continuada de professores alfabetizadores e problematiza-se a inclusão da alfabetização na lista de prioridades para os cem primeiros dias do governo Jair Bolsonaro (2018-2021), com o programa “Alfabetização acima de tudo”.

Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, a qual segue a apropriação dos *contextos de influência* e de *produção de texto* da abordagem do ciclo de políticas de Ball (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 2014). Na tentativa de compreender a “trajetória” da política de formação continuada para alfabetizadores, constata-se que na concepção de uma política, no *contexto de influência*, alguns discursos recebem apoio e outras vezes, é desafiado (BALL, 2014), e os textos, por sua vez, são resultados das lutas e compromissos (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES

Com os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) nos anos 1990 surgem novos desafios à formação de professores tendo a garantia da “qualidade” da educação. Na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Banco Mundial (BM) encarregou-se de

apontar “recomendações” para educação brasileira e a alfabetização. O governo cria os seguintes documentos para atender as orientações: os Parâmetros em Ação (2000) e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (2001). O PROFA era um curso de formação destinado aos professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Também estava aberto aos demais profissionais da educação que pretendiam aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização. O curso tinha duração de 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador (BRASIL, 2001).

Em 2003, foi lançado o Programa Toda Criança Aprendendo (BRASIL, 2003), já sob o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), dando continuidade as orientações do BM. Quatro eixos de ação faziam parte do PRALER: implantar a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores; ampliar o atendimento escolar, incluindo as crianças de seis anos no ensino fundamental; apoiar a construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica, e instituir programas de apoio ao letramento (BRASIL, 2003).

Com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e a incorporação das crianças de 6 anos de idade, concretizada em 2006, foi instituído o Programa Pró-Letramento em 2005, ainda no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Esse programa fazia parte de um movimento de revisão dos currículos, materiais de apoio e metodologias em face dos baixos índices dos estudantes.

Em 2012, no governo da presidente Dilma Rousseff (2011-31/08/2016), foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), através da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Segundo o Art. 1º, a União, estados e municípios reafirmariam o compromisso estabelecido no Decreto nº 6.094 de 2007, alfabetizando as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, sendo os resultados aferidos por exame periódico específico.

Em 2018, o presidente Michel Temer (31/08/2016- 2018) lança o Programa Mais Alfabetização, oficializado por meio da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, cujo objetivo é apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental, inserindo um “assistente de alfabetização” para auxiliar no processo.

A “AGENDA DE CEM DIAS DE GOVERNO” E OS “NOVOS” RUMOS PARA A ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização foi incluída como prioridade na lista de ações para os cem primeiros dias do governo do presidente Jair Bolsonaro. A Ação 12 do documento “Metas nacionais prioritárias- Agenda de 100 Dias de Governo”, propõe “o lançamento de um programa nacional de definição de soluções didáticas e pedagógicas para alfabetização, com a proposição de método para redução do analfabetismo a partir de evidências científicas” (BRASIL, 2019). Carlos Francisco Nadalim, Secretário de Alfabetização, será o responsável por apresentar as diretrizes do programa “Alfabetização Acima de Tudo”. Contudo, sabe-se da “simpatia” do secretário com relação aos métodos fônicos, e, talvez, a perspectiva do mesmo seja retomar o debate para a questão do “método”.

Nesse *contexto de influência* e de *produção de texto*, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), em resposta, lançou um Manifesto público apoiado por várias outras entidades dirigido ao Ministro da Educação, no qual afirma a necessidade de considerar a alfabetização como um “direito social que fomenta inúmeros outros direitos”. Para a ABAlf (2019), historicamente vem sendo consolidada uma pedagogia da alfabetização multifacetada em que “todos os métodos tiveram que lidar com as lógicas que compõem o sistema alfabético” (ABALF, 2019, p. 2).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A falta de continuidade das políticas de formação continuada para professores é, sem dúvidas, um dos problemas enfrentados pela gestão da educação no país. Mesmo com alguns avanços ao longo dos anos, os projetos de formação ainda se mostram insuficientes se for considerada a importância da alfabetização. Essa constatação é decorrente das disputas e embates que circundam a formação docente ao longo dos anos, em que BM vem conseguindo exercer “maior influência”.

É preciso compreender que a complexidade que envolve o processo de alfabetização não pode ser reduzida a um “método milagroso”, como ressalta a ABAlf, mas buscar se pautar nos princípios defendidos na Constituição Federal/88, ao evidenciar de acordo com o art. 206, que o ensino deve se pautar no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988). Dessa forma, problematiza-se até que ponto esses programas trazem para o contexto da prática resultados satisfatórios para o processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. **Manifestação pública da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e outras entidades ao Ministro da Educação**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/manifestoalfabetizacao_janeiro2019_final.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.
- BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Ministério da Casa Civil. **Metas nacionais prioritárias**. Agenda de 100 Dias de Governo. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://www.casacivil.gov.br/central-de-conteudos/downloads/100-dias-tabela-reformatada-com-17.pdf/view>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.saoborja.rs.gov.br/images/Smed_processo_seletivo/portaria_142__mais_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado, 2012. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2012/07/05>>. Acesso em: 30 out. 2013.
- BRASIL. **Política Nacional de Valorização e Formação de Professores**. Matrizes de Referência: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Toda Criança Aprendendo, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livreto.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de Apresentação. Brasília, janeiro de 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

- LXXXVII -

POLÍTICA DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO E TICS COMO MEIO

Silvia Eliane de Oliveira Basso
IFPR/UEM (silvia.basso@ifpr.edu.br)

Karina Rodrigues de Faria
UEM/UNIR (karina.fr@unir.br)

Cléber dos Santos Gonçalves
UEM (binho.clebergoncalves@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Em 2015 o Ministério da Educação aprovou a Resolução N° 02, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior - licenciatura, formação pedagógica para graduados, segunda licenciatura e formação continuada (BRASIL, 2015). Esse documento, que está vigente, apresenta os princípios sobre os quais devem assentar-se a formação desse cidadão e profissional que tem como tarefa formar todos os outros, desde os anos iniciais até as mais variadas formações profissionais, além de promover a cultura escolar e científica, direito de todos na sociedade contemporânea.

Tendo como contexto a formação de professores como campo de disputa de concepções e políticas, assim como o currículo, o relatório da Resolução identificou palavras geradoras que estão nos debates dos Conselhos de Educação por todo país, e que podem marcar um novo sentido para a política de formação de professores: formação, escola, ensino-aprendizagem, autonomia, direito e qualidade à educação, infraestrutura, política, tecnologias, base comum nacional (MEC, 2015).

Neste texto registramos partes das reflexões do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com o objetivo de evidenciar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na prática do princípio da interdisciplinaridade e da integração na formação de professores. Para tanto, além da análise da Resolução e do Parecer, recorreremos a autores

como Frigotto, Demo e Kenski para conceituar e caracterizar a interdisciplinaridade e a integração, tendo como um de seus recursos as TICs.

DESENVOLVIMENTO

O uso de tecnologias digitais na educação não é mais uma escolha desde que a informação e a comunicação têm se dado de forma cada vez mais frequente por esses meios. Assim, a discussão já saiu do âmbito do “se devem ou não estar na sala de aula”, para como se deve colocá-los e usá-los e o que passa a ser a sala de aula nesse contexto.

Kenski (2008) alerta que as TICs podem ou não ser revolucionárias na mediação entre os envolvidos e o conhecimento, pois sempre importam muito mais as pessoas no processo que os meios tecnológicos.

A Resolução N° 02, trabalha na mesma perspectiva ao trazer a formação dos profissionais do Magistério por núcleos, áreas e campos ou componentes curriculares numa perspectiva interdisciplinar, mais ampla que as disciplinas, e ao estabelecer a pesquisa como princípio pedagógico e o uso competente das tecnologias de informação e comunicação para a prática pedagógica, como um de seus objetivos (cap. II, art. 5°).

Ao tratar da interdisciplinaridade, Frigotto (2008) insta à discussão de que é preciso ultrapassar a ênfase que se tem dado a ela como método de investigação ou técnica didática, afirmando-a como necessidade histórica inerente à produção humana, do produzir-se humano e do conhecimento sobre si e sua realidade.

Assim, as várias áreas ou campos são dimensões do humano e inter-relacioná-las na produção ou investigação do conhecimento é imprescindível. Ou seja, o fato de separar com vistas a aprofundar estudos, especificando e aprimorando objetos, não tira do mesmo a determinação humana, una e diversa.

Utilizando o raciocínio de Kosisk, Frigotto (2008) diz que o sentido que se dá a interdisciplinaridade como recurso didático com função de encontrar conexões entre as áreas diversas, não é um problema de falta de desenvolvimento técnico ou científico e sim a maneira própria da sociedade desigual e cindida manifestar-se também como produção ou pesquisa.

Da mesma forma quando se trata do uso das recentes tecnologias de informação e comunicação, pensa-se logo numa disciplina específica e no laboratório de informática. Isso leva a uma tentativa de ligação formal, mecânica e aleatória, como se o próprio humano não fosse interdisciplinar, uno e diverso, e como se a tecnologia não fizesse parte dessa formação.

Kenski (2008, p. 11) afirma que a escola tradicional restringe a integração com a informação por meio de programas, currículos e temporalidade e que o ensino mediado por tecnologias rompe com as estreitas dimensões de espaço, possibilitando novas relações entre estudantes - conhecimento - professores, o que coaduna com a proposição da Resolução de formação de professores por nucleamentos.

DEMO (2011) ao defender a formação permanente do professor, desconstruindo qualquer tipo de ensino apenas instrucionista, defende a formação virtual, conectando grupos e conhecimentos em tempos e espaços distintos, dando ao professor um perfil de estudar sempre e com regularidade. Esperando-se que o professor seja a “imagem viva de quem sabe aprender, estudar, pesquisar, elaborar, para poder construir tais efeitos nos alunos.” (DEMO, 2011, p.124).

Para tanto, as condições de trabalho do professor, incluindo acesso às tecnologias como tempo de estudo, precisam ser resposta de uma séria política pública, que pode começar pela implementação das atuais diretrizes previstas na Resolução N° 02/2015.

CONCLUSÃO

Tecnologias das mais diversas características não são inerentemente nem boas nem más, nem educativas, nem revolucionárias. São os humanos que as utilizam que lhes dão esse caráter. Fazê-lo depende, não apenas de vontade ou motivação, mas de conhecimento (contextual e técnico), condições e trabalho coletivo.

Assim, a tecnologia é um meio eficiente para a formação integral, permanente e de qualidade dos professores. A legislação que a orienta traz um caráter de integração e interdisciplinaridade que passa pelo “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes” (RESOLUÇÃO N° 02/2015, cap. II. art. 5°, inciso VI).

Considera-se que a legislação e os principais agentes envolvidos estão não só em estado de prontidão, como tem feito o que encontra-se ao alcance para dar qualidade ao trabalho. É preciso, no entanto, questionar se num momento de tanta fluidez e flexibilidade em relação à formação escolar, a lei não será alterada sem ter sido executada e se as tecnologias continuarão sendo malbaratadas pelo uso superficial e irresponsável.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução N° 02 de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada). Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em 14 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. PARECER CNE/CP N°: 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2019.
- DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problemas nas ciências sociais. **Revista Ideação**. vol. 10, N° 01, p. 41-62. 1° sem., 2008.
- KENSKI, Vani M. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. Caderno de Pedagogia Universitária. vol.7. São Paulo: Universidade de São Paulo, FEUSP, 2008. Disponível em:
http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

- LXXXVIII -

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR:
PERCEPÇÕES DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA DO CURSO DE MATEMÁTICA**

Simone Leal Souza Coité

Universidade do Estado da Bahia – Brasil
Universidade Federal do Oeste da Bahia – Brasil
scoite@bol.com.br

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

Universidade do Estado da Bahia – Brasil
meg.pimentel@uol.com.br

Janet Palazzo

Consultora independente de educação
janjanpalazzo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) ganhou centralidade nessas políticas de caráter formativo, com destaque para a potencialização dos currículos das licenciaturas e o impacto na formação inicial e continuada de profissionais do magistério na educação básica. Esse processo ocorre de forma dinâmica e articulada, com o envolvimento de estudantes dos cursos de licenciatura das universidades públicas, sob a supervisão e orientação de professores formadores dessas instituições e docentes que atuam nas escolas.

O PIBID é um programa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que tem por objetivo fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério básico, numa ação que articula a participação de estudantes dos Cursos de Licenciatura das Universidades Públicas nas escolas da Educação Básica sob a supervisão de professores da Universidade. No ano de 2013, professores do curso de licenciatura em Matemática do Departamento de Ciências Humanas – DCH, no Campus IX

da (UNEB) submeteram o subprojeto *Laboratório de ensino da matemática: espaço de formação numa perspectiva lúdica*, o qual foi aprovado pela CAPES, com o objetivo *de promover a inserção dos estudantes das licenciaturas no cotidiano das escolas, a fim de compreender a docência em suas diferentes interfaces e complexas dimensões*.

Este trabalho tem como objetivo analisar a percepção desses bolsistas de Iniciação à Docência (ID) quanto às atividades do PIBID, na perspectiva de entender a sua importância para o fortalecimento das políticas educacionais na área de formação inicial do professor.

PIBID E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES: PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA

A investigação foi realizada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no DCH, *Campus IX*, situado em Barreiras, Bahia, nos meses de junho a agosto de 2018, teve caráter exploratório, com abordagem qualitativa. Optou-se por trabalhar com relatos de experiências e foram selecionados aleatoriamente, 20 (vinte) bolsistas. O perfil dos respondentes, composto por 12 do gênero feminino e 8, do masculino. A faixa etária variou de 19 a 35 anos. Os dados foram organizados em duas categorias: experiências vivenciadas pelos bolsistas ID e contribuições do PIBID para formação acadêmica e profissional.

As atividades inerentes ao projeto proporcionaram espaços de estudos e encontros entre professores e estudantes de Matemática e as escolas da Educação Básica. As discussões e ações focaram-se em temáticas importantes e significativas sobre Educação Matemática, à construção de materiais, na participação em oficinas, no desenvolvimento de pesquisas e de análise de dados, objetivando-se a mudança de postura, o crescimento profissional, a construção de saberes docente e de recursos que auxiliem durante o período de estudo e, conseqüentemente, em toda vida profissional do futuro professor. O momento de formação lúdica, pautando-se nos estudos de Santos e Cruz (2011), parte da perspectiva de inserir a ludicidade como um saber também necessário à docência. No que se referem às percepções dos bolsistas quanto às experiências vivenciadas no PIBID, o quadro 01 apresenta trechos de alguns depoimentos:

Quadro 01 – Experiências vivenciadas pelos bolsistas ID no PIBID

Bolsista ID E	O programa PIBID nos proporciona experiências práticas na formação de futuros educadores como suporte de extrema importância, nos permitindo ir além das teorias, conectando os conhecimentos com a prática, qualificando e aprimorando nosso estudo na formação de professores.
Bolsista ID H	O PIBID é um programa de suma importância para formação acadêmica de nós bolsistas, pois através dele temos a oportunidade de colocar em prática a teoria que aprendemos na universidade, vivenciando de perto o cotidiano dos estudantes
Bolsista ID I	O programa fez com que eu tomasse decisões se iria continuar ou não na área de professora, pois através das experiências vividas como bolsista pude perceber que realmente era isso mesmo que queria seguir.

Fonte: Pesquisa de campo (2018)

De acordo com os relatos apresentados pelos bolsistas ID, em relação a sua percepção quanto às vivências no PIBID consideram importante e significativo o Programa, por permitir a articulação entre teoria e prática, experiências práticas voltadas a qualificação docente, troca de experiências e vivências, constituição da identidade docente e ampliação de saberes e conhecimentos acerca da educação, docência e a complexidade da sala de aula. Isto coaduna com o mundo contemporâneo, o qual exige dos sujeitos uma formação que envolve raciocínio lógico, criatividade, espírito de investigação, reflexão e autoformação.

Os participantes relataram que o PIBID contribuiu significativamente para sua formação acadêmica e profissional, com destaque para aspectos relevantes, a saber: proporciona a familiarização dos bolsistas ID com a ambiência escolar; aquisição de saberes experienciais por meio das vivências no contexto escolar e a percepção da importância das atividades lúdicas e aulas inovadoras. Nesse sentido, os dados revelam que o PIBID proporciona aos bolsistas ID, vivências e saberes fundamentais para que possam melhor

compreender os desafios e saberes inerentes à profissão docente. Conforme explicitado nos depoimentos a seguir:

O PIBID tem nos ajudado a familiarizar com o ambiente docente, do qual atuaremos ao fim de nossa formação. Nisso, os encontros semanais com o coordenador de área têm contribuído para que nosso trabalho como bolsista se destaque com competência e credibilidade (BOLSISTA ID A).

Pelo programa ter me possibilitado a primeira oportunidade de ir à sala de aula, ele contribuiu efetivamente para a minha formação, pois antes disso acontecer, não tinha certeza se permaneceria no curso de Licenciatura em matemática por ter algumas visões errôneas e precipitadas em relação à profissão de professor (BOLSISTA ID G).

Os entrevistados destacaram ainda, outras contribuições do PIBID direcionadas à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica, por exemplo, o desenvolvimento das oficinas de matemática com atividades lúdicas, com destaque para: diminuição das dificuldades de aprendizagem dos conceitos matemáticos, maior participação nas aulas, interação, envolvimento, criatividade, vivência de aprendizagens diferenciadas e percepção da matemática no cotidiano, como ilustram os depoimentos abaixo:

A exploração dos jogos matemáticos como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem trouxe aos alunos a oportunidade de vivenciar uma nova forma de aprendizagem, despertando o interesse, o envolvimento, a interação com os demais colegas, facilitando-os a percepção da matemática no seu cotidiano (BOLSISTA ID H).

No contato em sala de aula pude observar as dificuldades dos alunos e perceber a importância de trazer às aulas inovações com atividades lúdicas, jogos e uma aula de acordo com a realidade de vida de cada aluno (BOLSISTA ID E).

As atividades lúdicas no ensino da matemática proporcionam aos estudantes uma ambiência agradável e uma confiança mútua entre os colegas, tornando os processos de ensino e aprendizagem significativo e prazeroso. Antunes (1998) afirma que o jogo ganha espaço como ferramenta ideal para aprendizagem, visto que proporciona ao aluno estímulos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e social.

CONCLUSÃO

Os resultados indicam que os estudantes vão-se fazendo docentes, constroem suas identidades e atuam a partir de referências sociais, culturais, valorativas que perpassaram sua trajetória estudantil. No que se refere a prática profissional, busca enfatizar as competências necessárias ao desenvolvimento de uma postura ético-profissional, baseada nos seguintes pressupostos: a viabilização de um trabalho pedagógico qualificado nas escolas participantes do Programa; o estudo e análise de dados que podem fomentar uma maior e mais intensiva integração entre universidade e educação básica e a elaboração de políticas públicas educacionais que induzam a melhoria da qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das inteligências múltiplas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

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

SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D. R. M. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S. M. (Org.). **O Lúdico na formação do educador**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

- LXXXIX -

**O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL COMO
COMPONENTE DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES:
SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA NA UFPA**

Suellem Pantoja (UFPA)
smartinspantoja@gmail.com

Alberto Damasceno (UFPA)
albertod@ufpa.br

Gorete Brito (UFPA)
mariagoretebrito2011@hotmail.com

Luane Tomé (UFPA)
luanesampaioo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Considerando o crescimento da importância do planejamento da educação no cenário das políticas públicas e partindo da ideia de que a Universidade Federal do Pará se identifica como uma instituição *multicampi*, nos propusemos a fazer uma reflexão articulada sobre um dos aspectos da formação do Pedagogo, em especial a dimensão da gestão e, dentro dela, o tema do planejamento educacional. Trata-se de uma pesquisa preliminar na qual buscamos verificar as características do componente curricular obrigatório denominado Planejamento Educacional nos cursos de Pedagogia de três *campi* da UFPA (Abaetetuba, Belém e Cametá), considerando que o PPC é eixo que “orienta toda a concepção de educação que a Instituição assume e norteia todas as ações pedagógicas a serem tomadas” (NEVES, 2012, p. 90). Dentre outras conclusões observamos que a matéria Planejamento Educacional possui mais identidades que diferenças no plano dos currículos dos cursos de Pedagogia dos *campi* já citados.

Em tempos como os atuais, em que estão sendo construídos e discutidos, com manifesta participação do Estado e de amplos setores da sociedade, novos planos educacionais para a federação, estados e municípios brasileiros, o planejamento educacional adquire maior visibilidade. Todavia, segundo Valente, Costa e Santos (2016) sua importância sempre esteve presente nos debates relativos às políticas educacionais no Brasil, desde os tempos do Manifesto dos Pioneiros até nossos dias. Dentre os diferentes âmbitos em que é encontrado na esfera educacional, um deles diz respeito a seu papel como matéria constitutiva da formação do profissional da educação — em especial do Pedagogo.

Na Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia Licenciatura, a palavra planejamento é mencionada dez vezes. Dentre essas utilizaremos aquelas que consideramos próximas do sentido que desejamos destacar nesse trabalho.

No artigo 6º, que aborda a estrutura do curso, a expressão aparece de formas diferentes como um conteúdo constituinte do núcleo de estudos básicos, ele se articula como planejamento de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares. Na alínea F, articula-se como planejamento de atividades educativas. Na alínea G, ele aparece como planejamento de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro.

O artigo 8º que trata da integralização de estudos e por meio de que ela deverá se efetivar. Encontramos no Inciso II as práticas de docência e de gestão que ensejem aos licenciandos a participação no planejamento do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos e, no Inciso III, as atividades complementares, que envolvem o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso.

ANÁLISE DA DISCIPLINA NO PPC DO CURSO DE ABAETETUBA

No PPC do Curso de Pedagogia do Campus Abaetetuba, a atividade curricular denomina-se “Planejamento Educacional” e faz parte do Núcleo Básico, especificamente do Eixo Formativo que aborda a “Formação de professores: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Séries Iniciais e EJA)”. Este PPC apresenta uma divisão da carga horária total de 60 horas, sendo 50 horas para a dimensão teórica e 10 horas para a prática.

As habilidades e competências são descritas da seguinte forma, “a Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas e quantitativas, enfoques da investigação científica da educação; tipos de pesquisa: as formas de coletas e análise de dados; o projeto de pesquisa e

sua elaboração”. Desta feita, podemos afirmar que o documento apresenta um equívoco, pois repete as habilidades e competências da Pesquisa Educacional, na atividade curricular Planejamento Educacional, omitindo o verdadeiro conteúdo desta.

A ementa aborda “Fundamentos teóricos do planejamento educacional e estudo dos modelos de planejamento, em sua relação com o processo de desenvolvimento e de participação social”.

ANÁLISE DA DISCIPLINA NO PPC DO CURSO DE BELÉM

No PPC do Curso de Pedagogia do Campus Belém, a atividade curricular “Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional” faz parte do “Eixo 7 – Políticas de direito à educação”, o qual se propõe a relacionar o “direito reconhecido e o direito realizado ou realizando-se” no que tange à educação brasileira. Referido Eixo é composto por atividades curriculares que abordam política, legislação, financiamento, planejamento e avaliação, entre outras. Essa atividade curricular totaliza 68 horas e se inscreve no “Núcleo de Aprofundamento” do PPC, estando dividida em carga horária de ensino (61,2 horas) e carga horária de extensão (6,8 horas), esta última equivalendo a 10% da CH total. Neste ponto, percebemos um equívoco neste PPC, pois o mesmo, ao contabilizar a CH de ensino, na verdade apresenta a CH total (68 horas) sem subtrair o valor da carga horária de extensão.

É ofertada no 7º período, dispondo o total de 68 horas, sendo dedicadas 51 horas à dimensão teórica e 17 horas à prática. De acordo com o exposto no “demonstrativo das atividades curriculares por competência e habilidades”, busca-se ao aperfeiçoamento dos modos de atuação com “situações-problema envolvendo o planejamento, a execução e avaliação do projeto pedagógico e curricular nas instituições educativas”.

A ementa da atividade curricular abrange tópicos como “conceitos, contextualização histórica do planejamento e avaliação de sistema educacional; principais enfoques de planejamento e avaliação na área educacional; processos de planejamento e avaliação de sistema (PME – SAEB); além da elaboração de projetos educacionais.

ANÁLISE DA DISCIPLINA NO PPC DO CURSO DE CAMETÁ

No PPC do curso de Pedagogia do Campus Cametá, a atividade curricular denominada Planejamento Educacional, é oferecida no 5º semestre e estabelece como competência a

compreensão dos fundamentos teóricos do planejamento educacional e dos modelos de planejamento, relacionando-os com o processo de desenvolvimento e de participação social.

Inscrita no “Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos”, na área “Pedagógico/Profissional”, a atividade curricular possui carga horária de 60 horas, exclusivamente dedicadas à teoria, sendo ofertada no 5º período letivo. A bibliografia da atividade curricular elenca diversas obras que abordam temas como planejamento escolar, gestão educacional, avaliação da aprendizagem e o FUNDEB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo de início percebemos a existência de semelhanças entre os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia dos três *campi*. A atividade curricular denominada “Planejamento Educacional” ou “Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional” é item constante nos PPC’s do Curso de Pedagogia dos três campi da UFPA, avaliados neste texto. Ambos situam-se em períodos intermediários dos cursos e se articulam com outras disciplinas que têm a ver com a atividade da gestão educacional, uma das áreas de atuação profissional do Pedagogo. As ementas também têm em comum a carga horária, pois as três se desenvolvem entre 60h e 68h.

Em termos de diferenças entre os projetos detectamos que a disciplina se situa em eixos com perspectivas bastante diversas. O de Abaetetuba fica no eixo da Formação de Professores, o de Belém situa-se no eixo temático das políticas de direito à educação e o de Cametá fica no núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos. Percebemos também que no PCC do campus Cametá a disciplina é totalmente teórica, sem carga horária prática.

REFERÊNCIAS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução n. 1. de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de interesse do Campus Universitário do Tocantins – Cametá. Resolução n. 4.699 de 19 de agosto de 2015. **Consepe**, Belém, 2015.

NEVES, Inajara de Sales Viana, Planejamento educacional no percurso formativo, **Revista Docência do Ensino Superior**. Belo Horizonte. V.2, p. 87-96, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso Pedagogia da Universidade Federal do Pará**. Belém - PA. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto político-pedagógico Curso de licenciatura em pedagogia**. Campus universitário de Abaetetuba/baixo Tocantins. Abaetetuba, 2011.

VALENTE, Lucia de Fatima; MOREIRA, Maria Simon; SANTOS, Fernando Henrique dos, Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil. **RBPAE**. Goiânia. V.32, p. 25-45, 2016.

- XC -

DIALOGICIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE VASSOURAS-RJ: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Amorim, Suzana Medeiros Batista

Universidade de Vassouras- Vassouras, RJ- Brasil
suzana-amorim@uol.com.br

Medeiros, Maria Luiza Delgado de

Universidade de Vassouras- Vassouras, RJ- Brasil
marialuiza.medeiros@yahoo.com.br

Ricci, Maria Fernanda Caravana de Castro

Universidade de Vassouras- Vassouras, RJ- Brasil
mariafernanda.ricci@gmail.com

Souza, Therezinha Coelho de

Universidade de Vassouras- Vassouras, RJ- Brasil
thei.souza@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O diálogo no cerne das Instituições de Ensino Superior (IES) é fundamental na busca constante de aprimoramento de práticas docentes, nas diversas dimensões formativas dos futuros profissionais. Acompanhar o movimento das discussões e políticas desenhadas, pensadas e estruturadas para os cursos de graduação no Brasil possibilita reflexão das necessidades em torno da formação profissional dos futuros egressos.

Hodiernamente, as IES têm articulado as exigências legais aos aportes teórico-metodológicos necessários à formação acadêmica de seus educandos. O diálogo e a criticidade no universo do processo educativo são essenciais para o fortalecimento da formação que traz o humano e suas práticas à reflexão.

O Curso de Pedagogia tem se alinhado às propostas nacionais para o ensino superior. O olhar sobre o contexto universitário e conhecimento dos sujeitos que ocupam os bancos

acadêmicos contribuem para campo de formação, investigação e boas práticas. Frente a diversas ações propostas no curso, o desenvolvimento de um projeto de pesquisa que discute e analisa “Trajetórias, Saberes e Práticas Sociais” se apresenta. Um de seus objetivos é investigar espaços de formação, entendendo estes no campo da formação inicial e na continuada.

Nóvoa (1992, p. 18) destaca que o tempo de formação é “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, [...] é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Entendemos que o espaço de formação universitário muito tem a contribuir na vida do futuro profissional.

Tempos e espaços de formação precisam ser analisados, refletidos de forma a contribuir nos arranjos que fomentam construção de saberes. Para Freire (2013, p. 33), “somos seres inacabados”, ou seja, estamos em processos contínuo de acabamento, não estamos prontos, estamos em construção durante toda a nossa existência.

Compete às IES a formação inicial dos professores, sem absterem-se da educação continuada, permitindo o diálogo entre a universidade e a sociedade mediante um pensamento crítico e autônomo. Segundo Nóvoa (1995), a formação docente deve ser transformadora do entendimento dos fenômenos educativos, das posturas do docente e de sua responsabilidade com a aprendizagem dos alunos, considerando, ainda, os processos apropriados pelos professores na construção do conhecimento.

Buscar uma formação docente constitui um crescimento pessoal, um caminhar para a definição de uma identidade que é também profissional. A opção de ser professor, a responsabilidade da Universidade com a formação inicial e as políticas públicas educacionais corroboram no processo de vir a ser professor.

Para Tardif (2010), os saberes que fundamentam o ato de ensinar provêm de várias fontes e englobam conhecimentos, competências, habilidades e práticas docentes. Não se pautam apenas em conteúdos e conhecimentos especializados, mas abrangem uma multiplicidade de objetos, questões e problemas relacionados com sua prática. São plurais, heterogêneos, pois trazem, no exercício profissional, conhecimentos do saber-fazer e do saber-ser.

Considerando, ainda, os estudos de Tardif (2010), percebe-se que a concepção de profissão é construída à medida que o professor associa o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a ponderação sobre o exercício da docência. Dubet e Martuchelli (1996) avaliam o saber como um processo de estruturação social, no qual os sujeitos procuram adequar às diversas lógicas que organizam os enfoques atribuídos a esta formação. Muitas

questões relacionam-se com a formação docente, dentre elas, o olhar dos licenciandos com relação à Escola como um todo, a importância da prática na formação e os diversos olhares atribuídos à formação em nível superior.

METODOLOGIA

A pesquisa é desenvolvida objetivando um diálogo da relação da teoria com a prática, pertinente à formação inicial de Pedagogos; a discussão na transformação constante do profissional docente, referente à formação continuada e abordagens das histórias de vida, na perspectiva das trajetórias sociais que constroem o percurso de cada docente.

Destaca Bragança (2009, p. 40) que, nas histórias de vida, “o enfoque teórico-metodológico rompe com o paradigma lógico-formal, focaliza a vida, em seus movimentos individuais e coletivos, como um *locus* privilegiado de compreensão dos processos sociais e históricos”.

Os docentes do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras convidaram os alunos através das redes sociais e grupos de *WhatsApp* a responderem o questionário composto de 38 perguntas, objetivando conhecer os discentes, bem como os egressos, sem identificá-los. Inferiu-se, então, mais apropriado, a pesquisa de campo de natureza qualitativa.

Para Prodanov (2013, p. 70) “a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

O estudo, de natureza qualitativa, preparou questionário semiaberto, de autopreenchimento, aprovado, anteriormente, pelo Comitê de Ética em Pesquisa daquela IES, disponibilizado através de um formulário eletrônico, objetivando coletar dados para análise na pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O conjunto de respostas encontradas a partir do instrumento de pesquisa nos permite salientar que a interação do cenário social atual com o universitário e o egresso do curso de Pedagogia da Universidade é significativa para as comunidades no entorno da instituição.

A interação aqui apontada vem ao encontro das finalidades da educação superior, definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, no artigo 43, e precisam ser constantemente agregadas no cenário universitário.

Frente a estas finalidades, a IES tem vivenciado desafios que necessitam ser estudados com rigor, para que se corporifiquem em fortalecimento da elaboração de políticas institucionais, objetivando formação profissional de egressos alinhados com os fazeres e saberes. Percebe-se que estudos dessa grandeza precisam ser realizados na busca efetiva da formação com um olhar sobre o sujeito e sua história de vida.

A pesquisa é de fluxo contínuo, nos aponta a importância dos espaços profissionais, como campo de formação continuada para práticas pedagógicas qualitativas, comungando com as reflexões de Masetto (2015, p. 95) ao ressaltar que “os ambientes profissionais são “novos espaços de aulas” muito mais motivadores para os alunos e muito mais instigantes para o exercício da docência.”

CONCLUSÕES

Os resultados evidenciam a importância de as IES desenvolverem práticas criativas e reflexivas no contexto acadêmico, a fim de transformar os espaços de aprendizagem, bem como desenvolver os pontos essenciais apontados nas políticas públicas nacionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, MEC. (1996). **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- BRAGANÇA, I. F. de S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- DUBET, F.; MARTUCHELLI, D. **À l'école-sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Seuil, 1996.
- FONTOURA, H. A. da. **Gestão 1. V. 1**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3ª ed. – São Paulo: Summus, 2015.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: Nóvoa, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal. Porto, 1995.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ª edição- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

- XCI -**O PROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
(PRP/CAPES) E A UNIDADE ENTRE TEORIA E
PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Prof.^a M.^a Valdilene Zanette Nunes
(Universidade Católica de Santos)
valzanette@uol.com.br

Prof.^a D.^{ma} Marineide de Oliveira Gomes
(Universidade Católica de Santos)
marineide.gomes@unisantos.br

A investigação, de abordagem qualitativa, visa tratar do tema da formação de professores e verificar se o Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Capes, em 2018, contribui para a formação de qualidade de futuros professores, além de avaliar a importância da escola pública, campo de Residência no processo de formação.

Consideramos importante analisar as relações de unidade entre teoria e prática e entre a escola básica e as Instituições de Ensino Superior (IES) que formam professores, pois é na escola básica que as práticas pedagógicas acontecem, constituindo-se um campo privilegiado de pesquisa e aprimoramento no que diz respeito à função e à formação do professor. O caminho a ser percorrido para esse estudo deve ser da escola à universidade, ao se verificar as reais necessidades das escolas públicas ou, ainda, a partir das práticas presentes na escola, entender e analisar as teorias que as orientam (NÓVOA, 2003).

Apresentamos o seguinte problema de pesquisa: Qual a efetiva contribuição do PRP/Capes para a real integração entre teoria e prática em cursos de Licenciatura para docentes dos cursos, estudantes participantes do PRP/Residentes e professores das escolas-campo?

O objetivo da pesquisa é analisar o processo de implantação do PRP em uma ou duas IES da Baixada Santista que participam do PRP da Capes, verificando desde o processo de implantação dos Projetos Institucionais junto às Secretarias de Educação dos municípios

envolvidos - até a formação dos Residentes e o processo de formação contínua dos professores das escolas básica que acolhem os estudantes Residentes - envolvidos no processo de formação integral do grupo envolvido.

Como ancoragem teórica, apoiamo-nos nos conceitos de Pimenta (2013), a partir da unidade entre teoria e prática, nas interfaces com as atividades de estágio curricular. Nóvoa (2003), que trata do processo de profissionalização dos professores, tendo como foco que a atividade e a experiência, por si só, não formam ninguém a não ser que estejam inseridas num contexto de reflexão para, assim, poderem ser transformadas em material de formação. Tais conceitos se ampliam com Zeichner (2014) e suas ideias sobre a formação de professores voltada para a transformação social e a relação escola--universidade, ao tratarem, especialmente, da necessidade de o professor pesquisar a sua própria prática e reconhecer as teorias que as embasam.

O estudo de Contreras (2012), com o conceito de autonomia do professor como intelectual crítico na busca por sua emancipação intelectual, também guiará as análises.

Gomes (2013) auxiliará com fundamentação por meio das experiências relatadas na experiência do Programa de Residência Pedagógica da Unifesp - Guarulhos e as reflexões acerca da unidade teoria e prática e da relação escola-universidade.

A abordagem metodológica prevê o acesso a uma ou duas IES que participam do PRP/Capes e uma ou duas escolas de educação básica, por meio dos instrumentos de análise documental, observações e registro de reuniões de formação (nas IES) e entrevistas narrativas envolvendo os diferentes sujeitos da pesquisa (na IES e nas escolas de educação básica participantes do Programa).

Programas de indução à docência como o PRP/Capes – ao serem analisados – podem fortalecer e valorizar a formação inicial dos graduandos em cursos de Licenciatura, na relação com escolas de educação básica, pela imersão no campo profissional, uma vez que se leve em conta as conexões que se constroem entre os saberes presentes nas universidades e os encontrados nas práticas dos professores nas unidades escolares, valorizando a realidade vivenciada *in loco* nas escolas públicas, por meio de problematizações que levem a proposições de melhoria da qualidade da escola pública de educação básica com os sujeitos envolvidos nesse processo formativo.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, M.O. Residência educacional. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 203 – 217.

NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; **Conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador** (Baía, Brasil), em julho de 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_cc.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ZEICHNER, K. M.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores - uma entrevista com K.M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211 - 2224, out./dez. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo - PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>; Acesso em: 24 fev. 2018.

- XCII -**CINQUENTENÁRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM
PALMAS, PARANÁ: PROTAGONISMO E RESISTÊNCIA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES****Vânia Maria Alves**

. Instituto Federal do Paraná (IFPR)
vania.alves@ifpr.edu.br.

Carmem Waldow

. Instituto Federal do Paraná (IFPR)
carmem.waldow@ifpr.edu.br.

O trabalho, cujo tema é o reconhecimento da história e memória cinquentenária do curso de Pedagogia em Palmas, Pr., pretende analisar, a partir dessa comemoração, o contexto da sua criação e existência que figura como ato/espaço de protagonismo e resistência na formação de professores. Objetiva também, a partir do recorte histórico da federalização do curso, apontar suas contribuições e, sobretudo, os desafios atuais na formação de docentes. Formar professores durante cinco décadas, numa região distante dos grandes centros culturais, é motivo para comemoração, mas também, oportunidade para reconhecer os grandes desafios do presente e futuro. A Metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, por meio de acesso a fontes que tratam da temática como Cunha (2000), Lima (1997), Batistela & Mota (2004), Luporini (2008). Os registros apontam para o protagonismo da Igreja Católica que, em meio ao contexto controverso de meados dos anos de 1960, apoiada pela comunidade local, criou uma faculdade numa cidade interiorana para suprir a necessidade de acesso ao nível de ensino superior. Por outro lado, a história recente demonstra novamente a influência de lideranças locais, apoiadas por líderes políticos, o que levou à federalização da antiga instituição, que herdou alunos e cursos, viabilizando acesso ao ensino gratuito a estudantes da comunidade e região.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFI foi criado pelo Decreto Federal nº 63.583/68, de 11/11/1968, assinado pelo então presidente militar Costa e Silva, e reconhecido pelo Decreto Federal nº 72.452/73, junto aos cursos de Letras

(habilitações Português/Francês), Filosofia e História (LUPORINI, 2008). Assim, conforme Lima (1997, p. 12), naquele momento criaram-se as “áreas de licenciatura que demonstram a preocupação daquele grupo de pioneiros com a educação e com a formação de professores na região”, suprimindo, desse modo, a ausência do Ensino Superior na região Sudoeste do Paraná.

Do ponto de vista mais amplo, conforme Cunha (2000), ocorria no país a Reforma Universitária, realizada em 1968, nos marcos das Leis nº 5.540 e nº 5.539 (Estatuto do Magistério Superior Federal), bem como dos documentos legais que as antecederam e que “propiciaram condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil, onde, até então, existiam somente faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que propriamente acadêmicos” (CUNHA, 2000, p. 178). Ainda na visão do autor, “antes disso, o Decreto-Lei nº 53/66 determinou os princípios e as normas de organização para as universidades federais” que, dentre eles: proibia a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; determinava a unidade entre ensino e pesquisa; obrigava à concentração do ensino e da pesquisa básicos, de modo a formarem um sistema comum para toda a universidade. E o que chama a atenção para o contexto da nossa análise, “[...] obrigava, também, a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas - a Faculdade (ou centro ou departamento) de Educação” (CUNHA, 2000, p. 179).

A Reforma Universitária fez-se sentir também no Curso de Pedagogia, cuja mudança curricular passou a formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção no âmbito dos sistemas escolares. Assim, ao reformular a estrutura curricular do curso, foram criadas habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação dos pedagogos, sendo sua identidade questionada (SILVA, 2003). Afinal, tratava-se de formar “técnico em educação” ou “professor”? E qual teria sido o projeto formativo da recém-criada FAFI para a formação dos pedagogos? Qual papel as instituições desenvolveram ao longo de cinco décadas na formação de pedagogos/professores para a cidade e região?

A iniciativa da FAFI parece revelar-se como contraditória naquele contexto político, mas também pode ser registrada como um desdobramento da possibilidade de diminuir a responsabilidade do poder público na formação em nível superior. Certamente, contribuiu para a sua aprovação o fato de que não se previa nenhuma forma de investimento público

estadual ou federal para autorização e oferta dos cursos. De acordo com Batistela & Motta (2004, p. 2):

O compromisso do CPEA foi, primeiramente, com a formação humana e comunitária, postulando permanentemente, por toda a sua região de abrangência, uma opção preferencial pela educação de qualidade voltada às classes mais carentes. Defendeu e, efetivamente vivenciou uma aproximação constante à vida cotidiana de uma região eminentemente agrícola, entendendo que a educação, acessível a todos, conduziria à substantiva melhoria da vida.

Nessa perspectiva, o curso manteve-se por mais de quatro décadas naquela instituição que, neste interim, tornou-se FACIPAL (Faculdades Integradas de Palmas), em 2001, ao incorporar a FACEPAL (Faculdades Reunidas de Palmas), criada em 1979; e, posteriormente, UNICS (Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná), em 2004, todas mantidas pelo Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos – CPEA, formando professores e especialistas para atuar na Educação Básica em um amplo território, abrangendo as regiões Sul-Sudoeste paranaense, Oeste catarinense e Noroeste gaúcho.

Entretanto, em 17 de março de 2010 a instituição foi federalizada por meio de ato oficial de desapropriação dos bens imóveis e laboratoriais do *Campus* II do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – UNICS e a Instalação do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - IFPR. Em 14 de junho daquele ano, a Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação, através da Portaria nº 728/2010, publicada no DOU nº 112 de 15/06/10, aprovou a incorporação dos cursos e alunos pelo IFPR, e declarou extinto o UNICS. O IFPR, conforme a Lei de criação nº 11.892, de 29/12/2008, tem como missão ofertar 20% de seus cursos em Licenciaturas para alavancar a formação de professores. Contudo, incorporar um curso de Pedagogia no IFPR não foi algo típico; a partir de então, para que continuasse em oferta, esta Licenciatura teve que travar várias batalhas para legitimar sua permanência no quadro de cursos da Instituição. Várias adversidades foram enfrentadas no período da sua implantação, como a tentativa de transformá-lo em curso EAD e, sobretudo, a falta de professores em número suficiente foi um grande entrave por um longo período. Novamente, o protagonismo da comunidade, especialmente a discente, e a premente necessidade da formação de professores, figurou como argumento principal garantindo a continuidade do curso no *campus*, ofertado presencialmente.

Desse modo, damos continuidade ao desafio expresso na missão do CPEA, mantenedora da antiga FAFI, que era de ofertar educação para a população mais carente, na perspectiva da formação humana. O objetivo do IFPR, além de promover o desenvolvimento socioeconômico local e regional, também visa garantir o acesso ao ensino superior gratuito na perspectiva da formação omnilateral, em todos os aspectos da vida humana; numa proposta de escola unitária, que alia conhecimento técnico, profissionalizante ao conhecimento clássico-humanista. Nesse sentido, nos questionamos sobre quais são os desafios atuais do IFPR na formação de pedagogos para a docência e a gestão, propondo-nos a continuar o trabalho na perspectiva da formação emancipatória.

REFERÊNCIAS

BATISTELA, A. C.; MOTTA, C. **Histórico UNICS**. Palmas, 2004.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M.T; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BRASIL. **LEI Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 29 set. 2018.

LIMA, M. M. Contextualização das Faculdades de Palmas: uma retrospectiva de sua caminhada. **Consciência**, Palmas, v. 11, n. 1, p. 9-38, jan./jun. 1997.

LUPORINI, T. J. Ensino Superior no Paraná: a memória da Região Sudoeste. **HISTEDBR On-line**. Campinas, SP. n. 31, p. 52-56, set. 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/art05_31.pdf. Acesso em: 30 set. 2018.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

