

Késsia Moura
Lucas Reino
Tháisa Bueno
(Organizadores)

IDENTIDADE, EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO

formação de professores
no contexto do Parfor



EDUFMA

**IDENTIDADE,
EXPERIÊNCIA
E REFLEXÃO**



Tháisa Bueno
Késsia Moura
Lucas Reino
(Organizadores)

IDENTIDADE, EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO

formação de professores
no contexto do Parfor

Imperatriz



EDUFMA

2016

Copyright © 2016 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Profa. Dra. Nair Portela Silva Coutinho
Reitora

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Ricardo Zimbrão Affonso de Paula
Prof. Dr. Osvaldo Ronaldo Saavedra Mendez
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Profa. Dra. Arlene de Jesus Mendes Caldas
Profa. Dra. Mariléia Santos Cruz da Silva
Bibliotecária Gilvane Carvalho Ferreira
Profa. Dra. Mônica Teresa Costa Sousa

Revisão

Ney Farias

Projeto Gráfico

Roberto Sousa Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Identidade, experiência e reflexão : a formação de professores no contexto do Parfor / Thaísa Bueno, Késsia Moura, Lucas Santiago Arraes Reino (Organizadores). – Imperatriz, MA : EDUFMA, 2016.

447 p. : il. color. ; 15x22cm (E-book)

ISBN 978-85-7862-455-2

1. Profebpar – Brasil. 2. Ensino Superior – Brasil. 3. Interiorização – Brasil. I. Bueno, Thaisa. II. Moura, Kessia. III. Reino, Lucas Santiago Arraes.

CDD 378.981

CDU 378(812.1)



Sumário

IDENTIDADE

- 20 |** O perfil do aluno do Parfor no interior do Maranhão
Lucas Reino | Thaísa Bueno
- 34 |** O professor formador no curso de Pedagogia do Parfor:
caracterizando saberes, dificuldades e desafios
Késsia Mileny de Paulo Moura | Auricelia de Aguiar Silva
Welingthon dos Santos Silva
- 60 |** O desafio do sonho:
perfil dos acadêmicos do Parfor em Lago da Pedra-MA
Alexandre Zarate Maciel | Yara Medeiros dos Santos
- 92 |** Inclusão digital de acadêmicos do
Parfor polo de Imperatriz:
limites e possibilidades
Maria Zélia Bezerra Vale
Marinalva da Silva Ferreira
- 118 |** Programa de formação de professores para a educação básica e suas
implicações na prática pedagógica dos/as professores/as
Antonia Marcia Meireles Ramos

EXPERIÊNCIA

- 136** | O estágio supervisionado em docência na educação infantil realizado na Unidade Integrada Frei Caneca, em Buriticupu-MA: uma breve reflexão sobre as atividades desenvolvidas
Firlângea Ferreira Araújo
Luzinete Rodrigues Macedo Santos
Isnande Mota Barros
- 166** | Zemonog'gaw:
criações poéticas de imagens com sensibilidades interculturais
Fabio José Cardias Gomes
- 188** | A construção de saberes frente às necessidades acadêmicas em formação
Elisa Maria Balzan
- 208** | A disciplina Arte e Educação no curso de Pedagogia do Parfor/Profepar/UFMA em Bom Jesus das Selvas – MA
Domingos Alves de Almeida | Herli de Sousa Carvalho
Janeth Carvalho da Silva Cardoso
- 232** | O professor e a literatura infantojuvenil:
percursos pelas páginas do texto e da vida
Tereza Bom-Fim
- 252** | A pesquisa na formação e na prática dos professores acadêmicos e não acadêmicos
Raimunda Maria Barbosa de Sá

REFLEXÃO

- 276** | Parfor:
uma opção positiva para formação de professores
Maria Edileuza Alencar Silva
- 296** | Estética marxista e formação artística crítica:
proposições para uma práxis de ensino de Arte
no curso de Pedagogia do Parfor/UFMA
Nertan Dias Silva Maia
- 326** | A formação de professores na experiência do
Parfor e a educação para a diversidade
Ramon Luis de Santana Alcântara
- 356** | Entre o muro da escola e a família:
relatos das famílias sobre a evasão escolar de 2013 em Buriticupu – MA
Marlene Alexandre da Silva Gomes | Isnande Mota Barros
- 376** | Educação escolar e desenvolvimento humano:
o lugar da infância no curso de Pedagogia de um centro universitário
Francisco de Assis Carvalho de Almada
- 404** | O Estágio supervisionado em Gestão de Sistemas e Unidades
Escolares no Parfor no município de Buriticupu – Maranhão
Maria Elinete Gonçalves Pereira
- 424** | O Parfor e os elementos de uma realidade:
problemas socialmente construídos no
interior de instituições de ensino superior
Raimunda Ramos Marinho



Prefácio

O ano de 2015 foi um marco para a educação brasileira, com destaque para o momento de transposição em que o Plano Nacional de Educação (PNE) deixa de ser tão somente um dispositivo provisório da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e torna-se uma exigência constitucional e, por extensão, regulamentar. É também instituída a Política Nacional de Formação de Professores, cuja centralidade está na valorização e na formação dos profissionais que atuam na Educação Básica, auferindo-lhes o direito de obterem a formação específica, em nível superior, com curso de licenciatura na área de conhecimento do exercício profissional.

Esse marco comemorativo é extensivo ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), que, institucionalizado pelo MEC e gestado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir da concepção de desenvolvimento profissional, completa, nesta data, cinco anos de criação e funcionamento, respondendo plenamente aos anseios da sociedade e da educação brasileira.

Ainda assim, em meio ao debate sem fim da formação e profissionalização do professor, persiste uma questão crítica, cujo

objetivo é identificar e garantir saberes que contemplem de forma integrada, conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao desempenho diário das práticas pedagógicas. A esse respeito, notáveis pesquisadores e suas produções científicas, sem ainda terem esgotado as discussões, aduzem compreensões sobre as potencialidades, bem como da existência de fragilidades e desigualdades nas práticas pedagógicas e docentes, as quais concorrem para uma série de deformidades no processo de ensino-aprendizagem.

Algumas dessas inferências são reflexos dos processos formativos de universitarização. Por vezes, as inversões se sobressaem pelo fato de as formações serem forjadas em conhecimentos, modelos e procedimentos codificados e padronizados. Por essa razão, não é comum que os profissionais exercitem a reflexão para adaptação da situação, do tempo e do lugar para encontrar o sentido do problema, para surpreendentemente descobrir que a sala de aula não é definitivamente o lugar das certezas, tampouco de aplicação ou reprodução míope de um instrumental baseado em teorias e técnicas. Dessa forma, buscando vivenciar e registrar transformações, descortinando novas formas didáticas e metodológicas, os professores, formadores e pesquisadores Késsia Moura, Lucas Reino e Thaísa Bueno, organizadores da coletânea ora apresentada, trazem a lume as práticas e experiências em formação continuada de professores, concretizando, assim, a iniciativa de um grupo de professores formadores vinculados ao Parfor. Ao compilarem essa produção bibliográfica, inevitavelmente estão respondendo a inquietações conceituais, metodológicas e epistemológicas no campo da formação de professores e no aprimoramento da prática docente, ressaltando significados positivos no cotidiano docente dos alunos-professores vinculados ao Parfor. O diferencial dessa

realização é que, valendo-se de suas experiências profissionais no Curso de Formação Inicial Licenciatura em Pedagogia, bem como de princípios investigativos de suas práticas em sala aula, os pesquisadores partilham conhecimentos tangíveis de aperfeiçoamento que possibilitam um autoconhecimento dos sujeitos atores do processo, identificam as condições materiais e corroborativas de motivação, os modos de funcionamento do programa em diferentes localidades, bem como o perfil socioeducacional dos participantes.

Ainda que os autores não indiquem pontualmente soluções para emblemáticas questões, até porque não existem respostas simples e objetivas, deixam transparecer, em suas textualidades, estratégias adaptadas ao contexto, a mencionar as discussões sobre os currículos dos cursos de Pedagogia e os importantes componentes curriculares, como a educação infantil, arte e educação, estágio supervisionado e literatura infantojuvenil. Neste bojo, ainda são assegurados focos de análises sobre os temas: evasão escolar, diversidade, inclusão digital e sensibilidades interculturais.

Ao mesmo tempo, publicizam materialmente o compromisso desse Programa Nacional e da UFMA, que, no contexto das políticas de interiorização, volta-se para uma ação estratégica de inovação e inclusão social, qual seja, a de profissionalização e formação de professores da rede pública de ensino básico, preocupando-se institucionalmente para que haja a aquisição de um nível satisfatório de competências e habilidades, cujo alcance é, atualmente, de aproximadamente 104 municípios maranhenses, com 22 municípios polos e 49 turmas em andamento, dos quais seis municípios e 15 turmas estão vinculados ao Campus Imperatriz, sob uma coordenação compartilhada.

Outro aspecto que culmina na relevância desta coletânea é a ausência ou, ainda, as raras contribuições e referências teóricas acerca do Parfor que possam retratar o impacto e a difusão da realidade desse programa em diversificadas regiões e diferenciadas localidades com as assimetrias socioeducacionais e imperativos culturais de um país de grandes dimensões territoriais e populacionais, como é o Brasil.

Os autores colocam em evidência papéis assumidos pela universidade, possibilitando a reflexão sobre as tensões e relações contraditórias sobre o Ensino Superior e as políticas de formação de professores, que desembocam em uma forte intervenção estatal (des)conectada dos interesses profissionais da educação e os interesses da sociedade. De todo modo, com essa publicação é colocado em relevo o desprendimento das instituições de ensino superior (IES) – leia-se nesse contexto a UFMA –, em assumir compromissos do PNE, em destaque o bloco formado pelas metas 15, 16, 17, as quais se voltam para a valorização dos profissionais da educação, que, pela via do Parfor, tem sido altamente positiva, mesmo sabendo que contempla naturalmente toda a complexidade de um processo de formação universitária, em condições excepcionais.

Torna-se assim possível compreender a real dimensão desta publicação, resultado da sistematização de ideias e reflexões sobre o contexto das experiências no curso de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do Parfor, que em tempos de necessária disponibilidade informacional, aliada às tecnologias digitais, será acessado de maneira simples pelo leitor. Nesse novo suporte de leitura e comunicação, esta obra será útil para compor o acervo

digital, disseminar conhecimentos e produzir análises nos campos das políticas públicas e da educação.

Considerando o contexto, observa-se que seu conteúdo está agrupado em três importantes seções, sugerindo assim perspectivas de análises, as quais tratam da identidade, das experiências e de reflexões no âmbito do Parfor. A tessitura dessa coletânea se apresenta editada de maneira que alguns textos foram escritos em uma convenção da textualidade acadêmica, enquanto outros se desenvolveram com base em discussões e relatos de experiências, utilizando como recursos informacionais fontes documentais e bibliográficas, como instrumentos de coleta de dados às variações de questionário, entrevista, observação, gravações em vídeo e depoimento obtidos *in loco*.

A primeira seção, denominada de Identidade, tal como o sentido etimológico da expressão latina *Identitas*, se propõe a identificar traços e sistematizar o perfil dos alunos-professores. Reúne textos dos autores Lucas Reino, Thaísa Bueno, Késsia Mileny de Paulo Moura, Auricélia de Aguiar Silva, Welingthon dos Santos Silva, Alexandre Zarate Maciel e Yara Medeiros dos Santos, Maria Zélia Bezerra Vale e Marinalva da Silva Ferreira e Antonia Marcia Meirelles Ramos, que neste recorte desenvolvem análises do processo de construção de sujeitos e vertentes de autoconhecimento, enquanto professores-alunos do Parfor e suas relações sociais com base em informações obtidas com grupos selecionados de participantes do programa, informações que podem ser extensivas ou similarizadas para outros grupos. Ao descrever uma trajetória de inserção do professor da educação básica nas políticas de formação, revelam os desafios e o caminhar destes sujeitos durante o processo formativo e identifica-os como pertencen-

centes a uma realidade desconcertante, mas bastante conhecida. Evidenciam que o público atendido de modo prevalente conta com a participação de professores-alunos, que atuam e residem na zona rural de municípios maranhenses, variável que reforça a estratificação e talvez explique a origem de hierarquias de acesso e permanência no curso e a exclusão sistemática de um número significativo de professores desse programa.

Por outra face de participação, os autores resgatam o pensamento de professores que ministram conteúdos, em que nas suas falas

[...] destacaram motivações e preocupações quanto à dinâmica das aulas que ministram e desempenho dos alunos, os quais apresentam dificuldades em acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas nas aulas, normalmente porque a base de escolarização inicial desses discentes é deficiente (REINO; BUENO, 2015, p.37).

Estes, por sua vez, nos convidam a refletir e estabelecer uma pedagogia de libertação, para que se possa oferecer outros sentidos ao modo operativo, aos métodos inflexíveis, fechados e sem atrativos, e que se coloque o discente em uma relação mundo *versus* escola, como bem lembram os autores dessa coletânea, ao trazerem à tona o pensamento de Paulo Freire, segundo o qual não é possível em uma escola engajada na formação de educadores alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas e motivação de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos, permitindo que sejam construtores de sua história.

No sentido de inovar e ousar nas práticas docentes, autores diversos colocam a informática e a inclusão digital como aliadas na formação de professores. A temática da inclusão digital na

educação situa-se em um território de junção entre diferentes tecnologias e de novas condições de aprendizagem, o que demanda novas competências do ensinar e do aprender em qualquer nível e, de certo modo, a se pensar na alfabetização tecnológica como parte do processo de formação docente. Continua o desafio para o domínio e uso da tecnologia, posto que os currículos são construídos para uma sociedade moderna, e essa sociedade se apresenta altamente tecnológica, com o desenvolvimento de diferentes modos de compreensão do pensamento, comprovando assim a importância da disciplina Informática na Educação.

A segunda seção é definida como Experiência, cujo termo, a partir de sua etimologia, nos remete a experiências vividas, estabelecendo assim uma aproximação com os textos aqui apresentados. Esse conjunto de seis ensaios traduz significativas experiências e estratégias utilizadas e desenvolvidas com sucesso no Parfor e, ao mesmo tempo, se coloca como uma reunião de saberes coletivos, construídos na prática como possibilidade de reflexão para os formadores e alunos, sendo apresentado por Firlângea Ferreira Araujo, Lizinete R. Macedo Santos, Isnande Mota Barros, Fabio José Cardias Gomes e Elisa Maria Balzan, Domingos Alves de Almeida, Herli de Sousa Carvalho, Janeth Carvalho da Silva, Tereza Bom-Fim e Raimunda Maria Barbosa de Sá. Nesse coletivo, os autores se preocupam em destacar o processo de construção dos saberes necessários à constituição do perfil de profissionais para a sociedade moderna, de modo a revelar a relação teoria e prática em determinados componentes curriculares. Com esse intuito, apontam experiências com o estágio supervisionado em docência e na educação infantil, com criações poéticas de imagens e a educação intercultural envolvendo a literatura, vídeo-documentário,

fotografia, música e com a prática da leitura e da escrita na formação do professor na área de Língua Portuguesa, com ênfase na alfabetização e no letramento das séries iniciais.

Trazem a discussão do ensino da arte na educação escolar a partir de uma compreensão que possibilite a formação de indivíduos capazes de se tornarem cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, de acordo com as concepções e práticas de pesquisa, como princípio metodológico, além de estimular o tripé docência-pesquisa-reflexão.

Nesse conjunto de ensaios, são apresentadas práticas de intervenção pedagógica desenvolvidas com os alunos do Parfor, bem como da aplicação de metodologias, estratégias e modalidades avaliativas diferenciadas, de modo que indicam um movimento emancipador do sujeito-professor e do sujeito-aluno, no repensar a elaboração de suas práticas pedagógicas, tornando-os responsáveis pela construção de seus conhecimentos.

A terceira seção, com a denominação de Reflexão, parece-nos que teve o intuito de trazer aproximações da realidade da escola com as questões reais e teóricas, a fim de produzir na formação um espaço de reflexão durante o processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, os textos apresentados, além de colocar a escola como um espaço de conhecimento, apresentam teorias que levam os alunos a refletir sobre o que aprendem e o que pode se tornar significativo no contexto em que desenvolvem suas práticas. Nesta perspectiva, Maria Edileuza Alencar Silva, Nertan D. Silva Maia, Ramon Luis de Santana, Marlene Alexandre da Silva Gomes, Isnande Mota Barros e Francisco de Assis Carvalho Almada utilizam correntes de pensamento como o materialismo histórico-dialético, a postura antropológica e compreensões da

ecologia dos saberes, paradigmas da Pedagogia Progressista e a teoria histórico-cultural para discutir questões tais como evasão escolar e o lugar da educação infantil no currículo dos cursos de Pedagogia.

É com admiração e satisfação que apresento a publicação em análise, ao mesmo tempo aliando-me às expectativas e aos desejos desses autores de contribuírem para o empoderamento e para a capacidade de aprender dos alunos-professores do Parfor.

De fato, posso afirmar que, de todos os méritos do livro, é evidente o princípio de facilitar o diálogo entre a práxis e teoria, mostrando caminhos possíveis para a pesquisa educacional.

Obrigada,

Raimunda Ramos Marinho
Assessora de Interiorização e Coordenadora
Institucional do Parfor/UFMA



IDENTIDADE

1



O perfil do aluno do Parfor no interior do Maranhão

RESUMO: Este texto, em formato ensaístico, é uma proposta descritiva de traçar um perfil dos alunos do Parfor do Maranhão, núcleo de Imperatriz. A proposta é, por meio das entrevistas aplicadas aos próprios protagonistas do programa, conhecer suas maiores dificuldades e também as peculiaridades que marcam as turmas do programa nos municípios de Grajaú, Bom Jesus das Selvas, Lago da Pedra, Sítio Novo, Buriticupu e Imperatriz. A ideia é revelar um pouco mais sobre quem é esse aluno que compromete todos os seus fins de semana do mês e enfrenta longas estradas de ônibus, bicicleta ou a pé para conseguir a qualificação. A descrição e análise dos questionários aplicados aos 530 estudantes do projeto esclarecem quais são seus sonhos, formas de buscar informação, dificuldades na aprendizagem e outras características que não estão nas estatísticas institucionais.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil. Alunos. Parfor Imperatriz.



Autores

LUCAS REINO - Doutor em Comunicação pela PUC-RS; mestre em Teoria da Informação pela UnB e professor no curso de Jornalismo da UFMA em Imperatriz. Atua no Profebpar desde 2012.

THAÍSA BUENO - Doutora em Comunicação pela PUC-RS; mestre em Letras pela UFMS e professora assistente no curso de Jornalismo da UFMA em Imperatriz. Atua no Profebpar desde 2010.

Comprometer-se a, todos os fins de semana do mês, sem exceção, durante quatro anos, acordar aos sábados e domingos antes de o sol nascer, arrumar a casa, preparar o café da manhã para a família e depois se arrumar para ir à aula. Agora, são 60 quilômetros de distância para ser percorridos entre a casa da professora Rosa e o colégio na zona urbana de Buriticupu, mas pode ser também de Grajaú, Bom Jesus das Selvas, Lago da Pedra, Sítio Novo e Imperatriz.

A professora pode ser a Rosa, a Maria, a Aparecida ou então o Carlos, o Roberto ou o Celso, entre muitos outros nomes dos mais de 500 alunos que o Parfor atende por meio do núcleo de Pedagogia. Eles são professores que vivem e trabalham nas zonas urbana e rural desses municípios e estão tendo a oportunidade de fazer uma graduação, de se preparar melhor para ministrar suas aulas.

Alguns moram perto da escola. Contam que rapidinho chegam para estudar. Outros precisam de transporte ou, no plural mesmo, transportes. São motos, bicicletas, até cavalos. Outros poucos vêm de carro e ainda alguns contam com o transporte que o povoado de origem oferece para ajudar no deslocamento. Há quem pegue um pau de arara e peça, discretamente, que “estacione” a alguns metros da escola. Não era para ser assim. Deveria ser, porque é, na sua essência, um orgulho poder dizer que, apesar da dificuldade, que é grande, muitos desses brasileiros, boa parte com mais de 40 anos, enfrentam corajosamente diversos percalços para poder se aperfeiçoar. Mesmo assim, há quem prefira chegar silenciosamente, manter discreto esse orgulho e sem alarde ir galgando a busca pelo primeiro diploma de ensino superior.

E assim, todo sábado de manhã até a hora do almoço, depois à tarde até o começo da noite e, por fim, no domingo no período matutino, esses pais e mães de família, que trabalharam a semana toda em salas, boa parte delas em condições precárias, pelo interior do Maranhão; que cuidaram de sua casa, prepararam aulas e batalharam seu dia a dia vão para o banco do aluno para estudar. Desdobrando-se, às vezes, para deixar os filhos com amigos ou familiares, para dar um jeito de almoçar contando moedas, eles acumulam trabalhos e mantêm a expectativa de ser reconhecidos e valorizados como professores formados.

Esse é o cotidiano dos professores que voltam a ser alunos no Profebpar, um programa administrado pela UFMA em dois núcleos: São Luís e Imperatriz. É parte de um projeto maior do Governo Federal chamado Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). Para esclarecer melhor, o Parfor foi implantado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ligada ao Ministério da Educação (MEC), com a “finalidade de contribuir para que os professores em exercício na rede pública de educação básica tenham acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (CAPES, 2015). E é isso o que se tem tentado fazer, apesar das condições de dificuldade que os alunos enfrentam para manter até o fim dos quatro anos a rotina de trabalho, casa e estudos.

Iniciado nacionalmente em 2009, o programa começou a funcionar em Imperatriz em 2011 e hoje está nos municípios de Grajaú, Bom Jesus das Selvas, Lago da Pedra, Sítio Novo, Buriticupu e Imperatriz. Os primeiros alunos formados - uma turma de Grajaú - concluíram os trabalhos em janeiro de 2015.

A Licenciatura em Pedagogia é distribuída em nove períodos e 3.225 horas. Essa foi uma área detectada como carente de formação, já que 65% dos professores que atuam na educação infantil no Maranhão não têm formação superior. Defasagem demonstrada pela procura: são salas cheias, e em 2014 contavam-se 530 alunos só para o núcleo de Imperatriz, que gerencia cerca de 100 professores, entre ativos e inativos.

Nacionalmente, é possível vislumbrar a importância do Parfor. Nos últimos dados apresentados pela Capes em relatório sobre a atuação do programa entre os anos de 2009 e 2013, foram registradas 311 instituições de ensino superior parceiras, alcançando 1.032 diferentes grupos de docentes de graduação e pós-graduação envolvidos com formação de professores da educação básica.

Segundo a Capes, em 2009 o número de matriculados era de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas. O programa encerrou o ano de 2013 com 70.220 professores matriculados em 2.145 turmas especiais ofertadas por 96 IES.

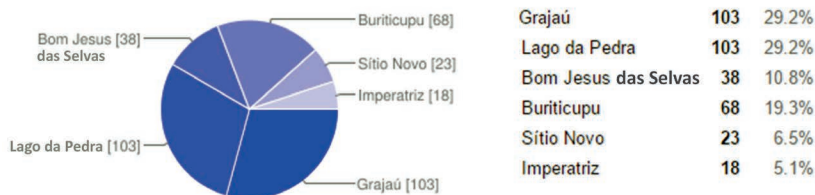
Do lado da equipe responsável pelo programa em 2013, durante todos esses anos contou-se com a participação de 16.669 bolsistas. Isso representa também altos investimentos feitos pelo Governo Federal, além de divulgação e material didático, entre outros custos, para a realização do Parfor. Entre 2009 e 2013, investiu-se o montante de R\$ 529.111.171,35 no programa.

Outro número que pode trazer um panorama melhor sobre o que ele representa hoje para a educação superior é a divisão entre os professores das escolas estaduais e municipais. Para 2013, foram solicitadas 361.020 vagas. Desse total, 78,92% constituem demanda da rede municipal e 21,08% da estadual, sendo a maio-

ria para a primeira licenciatura (71,07%), restando 26,31% para a segunda licenciatura e 2,62% em formação pedagógica.

No Maranhão, mais especificamente nos municípios atendidos pelo núcleo de Imperatriz, é possível observar alguns dados:

Município



Imperatriz

População: 247.505
 Alfabetizados: 198.642
 Docentes no ensino fundamental: 1.808
 Escolas do ensino fundamental 169
 Alunos do programa: 25

Grajaú

População: 66.732
 Alfabetizados: 41.108
 Docentes no ensino fundamental: 895
 Escolas do ensino fundamental: 188
 Alunos do programa: 220

Sítio Novo

População: 17.559
 Alfabetizados: 11.858
 Docentes no ensino fundamental: 238
 Escolas do ensino fundamental 42
 Alunos do programa: 28

Bom Jesus das Selvas

População: 3.2133
 Alfabetizados: 1.7832
 Docentes no ensino fundamental: 272
 Escolas do ensino fundamental 65
 Alunos do programa: 43

Buriticupu

População: 69.548
 Alfabetizados: 40.444
 Docentes no ensino fundamental: 726
 Escolas do ensino fundamental 76
 Alunos do programa: 99

Lago da Pedra

População: 48.511
 Alfabetizados: 28.449
 Docentes no ensino fundamental: 738
 Escolas do ensino fundamental: 86
 Alunos do programa: 115

Realidade que não consta nos relatórios

Uma vez descrito um pouco do programa e onde ele atua, a proposta do presente ensaio é mostrar uma realidade que não aparece nos relatórios gerais, como o da Capes, nem nos jornais ou mesmo nos artigos acadêmicos. Um relato mais humanizado e qualitativo dessas pessoas que dedicam suas vidas para ensinar em locais que seriam considerados inviáveis em qualquer outro lugar do mundo, mas que representam a realidade do nosso país e particularmente do nosso Estado. São salas de aula muito quentes, com bancos quebrados, algumas sem energia elétrica e muitas delas reunindo alunos com níveis distintos de escolaridade, obrigados a compartilhar o mesmo espaço para garantir os números de alfabetização tão aclamados nos levantamentos divulgados sobre a educação do país. A realidade de professores que enfrentam os percalços de não ter a formação adequada; que precisam descobrir a pedagogia na prática, dedicando-se ao que é um direito básico de todos, a educação, e ocupando a frente de batalha contra o analfabetismo e a ignorância nas trincheiras mais duras, nos ambientes menos propícios.

É fácil falar sobre educação e sua importância, porque ao que parece ninguém vai discordar que essa é a base para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Também é muito comum que as plataformas políticas defendam a capacitação dos docentes. Em programas como o Parfor, onde é possível isso materializar-se, também a realidade idealizada e a concreta se enfrentam. Nesse sentido, este texto quer apresentar aos leitores um pouco mais desse embate.

Uma realidade bem perto da gente: pesquisa qualiquantitativa

Para dar conta desse relato, este ensaio traz uma descrição feita a partir do olhar dos seus protagonistas: os alunos do Parfor do Maranhão (núcleo de Imperatriz). O questionário para tentar traçar um perfil do estudante do programa foi aplicado à totalidade de alunos, 530, em todos os municípios, durante as aulas ministradas no mês de dezembro de 2014.

Do total de formulários disponibilizados, obtiveram-se 353 respostas, ou seja, 66% do total de acadêmicos do programa enviaram a pesquisa respondida. Conforme Krejcie e Morgan (1970), para uma amostragem de 500 a 580 pessoas, a obtenção de 220 respostas já garantiria uma inferência com margem de erro de apenas 3 pontos percentuais, ou seja, 66% de respostas representam um índice muito grande de participação e seu resultado permite dizer que retrata com bastante precisão a realidade dos acadêmicos do Profebpar no Maranhão.

O formulário, elaborado pelos professores organizadores deste livro, foi impresso e enviado às unidades pela coordenação do programa, que se responsabilizou por aplicá-lo durante o curso. Ao todo, foram oito perguntas, que abarcam questões de gênero e idade, perfil econômico e profissional, bem como condições de acesso à informação. Apenas uma das questões que compõem o questionário não era de múltipla escolha e permitiu conhecer, nas palavras dos próprios alunos, quais as suas impressões sobre o programa e sua maior dificuldade.

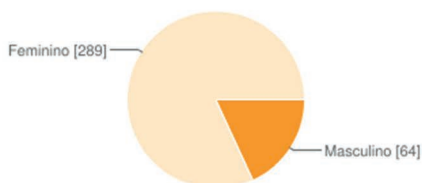
A partir do resultado, podemos conhecer um pouco mais da realidade educacional não apenas do programa, como um aspecto pontual, mas da própria educação no interior do Brasil. Saber

quem é esse professor é também entender que formação estamos trabalhando, com que cidadão estamos lidando e quais as nossas maiores deficiências.

Prazer em conhecê-lo

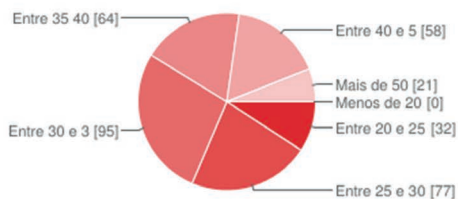
Efetivamente, a Licenciatura em Pedagogia continua sendo um trabalho de mulheres. Aproximadamente 82% dos acadêmicos do programa são do sexo feminino. Do total de participantes do questionário, 289 são mulheres, contra 18 homens. Mas a questão de gênero não é a única latente nessa classificação. O detalhamento da idade do grupo também mostra uma formação tardia dos estudantes (professores) no programa. Não há registro de nenhum aluno com menos de 20 anos, que seria a formação tradicional - 159 deles têm entre 30 e 40 anos.

Sexo



Masculino	64	18.1%
Feminino	289	81.9%

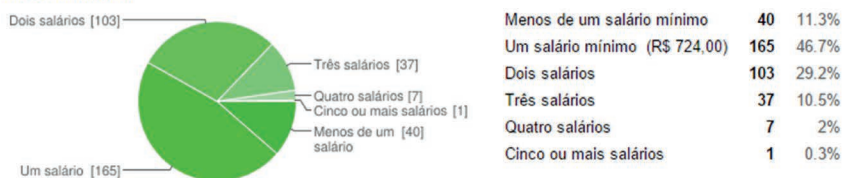
Idade



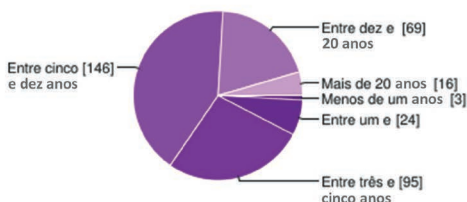
Menos de 20 anos	0	0%
Entre 20 e 25	32	9.1%
Entre 25 e 30	77	21.8%
Entre 30 e 35	95	26.9%
Entre 35 e 40	64	18.1%
Entre 40 e 50	58	16.4%
Mais de 50	21	5.9%

A renda familiar é outro dado que descreve bem o perfil desse estudante do programa, que ingressa tarde na universidade: 87% deles têm renda familiar de até, no máximo, dois salários mínimos. Só um caso foi contabilizado de aluno com renda familiar igual ou acima de cinco salários. A formação não deve mudar significativamente essa realidade, uma vez que o Brasil inclui-se entre os países que mais pagam mal os professores, conforme levantamento recente da Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico (OCDE) e divulgado em 2014 como parte de um estudo sobre a educação no planeta. Mas significa, ao menos, a permanência no emprego, uma vez que a formação é requisito eliminatório para a manutenção do pessoal no quadro de professores, de acordo com legislação vigente.

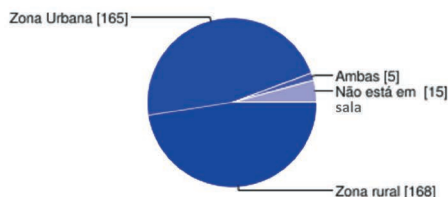
Renda familiar



De qualquer forma, é importante esclarecer que ter começado tarde no ensino superior não significa iniciar a carreira também há pouco tempo. Pelo contrário, a maioria está em sala de aula sem formação superior entre cinco e dez anos. Já o local de atuação é bastante dividido. Quase que paritariamente os acadêmicos se dividem entre os que atuam no campo e os que atuam na cidade. Ou seja, uma realidade sistêmica da educação no Maranhão.

Há quanto tempo é professor?

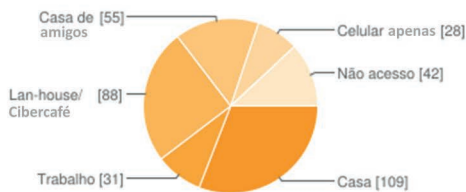
Menos de um ano	3	0.8%
Entre um e dois anos	24	6.8%
Entre três e cinco anos	95	26.9%
Entre cinco e dez anos	146	41.4%
Entre dez e 20 anos	69	19.5%
Mais de 20 anos	16	4.5%

Onde leciona?

Zona rural	168	47.6%
Zona Urbana	165	46.7%
Ambas	5	1.4%
Não está em sala	15	4.2%

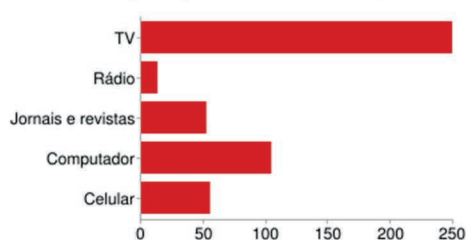
Sobre a forma como esses professores buscam informação, somente três a cada dez têm acesso à internet em casa e 11% não têm nenhum tipo de acesso, seja na *lan house* ou na residência de amigos. Em outras palavras, totalmente desconectados. Num momento em que se discutem novas formas de agregar a tecnologia à educação e as plataformas educacionais alardeiam a necessidade de computadores, tablets e outros apetrechos como sendo o ícone de uma educação mais efetiva, na prática o próprio professor está distante desses recursos. Nesse contexto, a televisão reina absoluta como meio de informação mais usado pelos estudantes, sendo citada por 70% dos estudantes.

Onde você acessa a Internet?



Casa	109	30.9%
Trabalho	31	8.8%
Lan-house/Cibercafé	88	24.9%
Casa de amigos	55	15.6%
Celular apenas	28	7.9%
Não acesso	42	11.9%

Qual é a sua principal fonte de informação?



TV	249	70.5%
Rádio	13	3.7%
Jornais e revistas	52	14.7%
Computador	104	29.5%
Celular	55	15.6%

Já entre as dificuldades dos estudantes na sua formação durante todos os anos do programa, dois pontos foram os que mais chamaram atenção: um físico - já que a distância e a falta de tempo são apontadas quase unanimemente como um problema – e o outro a prática estudantil, já que a interpretação de texto é o maior problema para o desenvolvimento pleno desse acadêmico.

Conclusão

A curiosidade é um fator que impulsiona as descobertas. Em uma conversa na volta de um encontro com os alunos do Profepar de Buriticupu, a 407 km da capital, nós nos perguntamos qual seria o perfil dos nossos discentes. Será que eles são docentes há muito tempo? Quais seriam as dificuldades que eles

enfrentam para estar em sala? Tantas outras perguntas surgiram e a partir daí tivemos a ideia desta pesquisa.

Além de saber sobre tudo isso, também pensamos que era preciso contar aos nossos colegas e outras pessoas a respeito desse perfil. Ainda dentro dessa reflexão, como podemos promover a educação usando o modelo de lugares que não condizem com o nosso? Como pensar na formação do professor sem conhecer as diferenças que cada região traz? O docente tem um papel fundamental no ensino e por isso decidimos conhecer melhor nossos alunos, que são os professores desses municípios do interior do Maranhão e têm suas singularidades.

A mudança que iniciamos a partir do que coletamos serve para as nossas futuras aulas, mas pode ser expandida. Entender como a internet vem sendo inserida ainda na vida dos docentes é um exemplo disso. Muitos já começam a consumir informações pela rede mundial de computadores, mas a TV ainda é a fonte mais relevante e o rádio, costumeiramente visto como um meio forte nos municípios do interior, já não é tão influente.

Na pergunta aberta, quando eles puderam expor seus maiores problemas, também ficou claro que muitos preferiram repetir as respostas dos colegas, mas foi impressionante encontrar, entre os que manifestaram ideias originais, tantos professores reclamando da dificuldade de se expressar em público, algo que supúnhamos não existisse para esse tipo de profissional.

Nas respostas abertas, também vimos que os problemas financeiros são uma constante nas problemáticas encontradas. Se eles não podem imprimir trabalhos para entregar porque sai caro pagar alguém para digitar, fica claro que essa não é uma recla-

mação superficial, já que muitos ganham por volta de um salário mínimo para manter a família.

Enfim, aprendemos muito mais sobre quem são esses docentes, que temporariamente eram nossos alunos, e conseguimos produzir um relato para auxiliar outros colegas que queiram expandir mais sua compreensão sobre a educação no Brasil e sua diversidade.

Referências

CAPES. Fundação do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR>>, acesso em: 1º fev. 2015.

KREJICIE, R. V. e Morgan, D. W. Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, v. 30, p. 607-610, 1970.

ATIVIDADES PARA AFABETIZAÇÃO. Blog. Salário dos professores brasileiros está entre os piores do mundo. Disponível em: <<http://www.atividadespnaic.com/2015/03/salario-dos-professores-brasileiros-esta-entre-os-piores-do-mundo/>>. acesso em: 4 mar. 2015.



O professor formador no curso de Pedagogia do Parfor: caracterizando saberes, dificuldades e desafios

RESUMO: Por se tratar de um programa de formação de professores em caráter emergencial, o curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores do Plano de Ações Articuladas (Parfor) apresenta, em todas as suas nuances, um contexto de dificuldades e desafios na complexidade que sua proposta representa. Essa proposta apresenta-se para todos os sujeitos que a concretizam (coordenadores, professores e alunos) como um campo fértil para indagações, experimentações, flexibilidade e compromisso. Em especial para as práticas dos professores, o curso propõe e está permeado por reflexões do fazer pedagógico e político dos docentes. Nesse sentido, este texto propõe situar os saberes, as principais dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores que atuam no programa. Definimos como critérios de escolha dos docentes o tempo de pelo menos um ano no programa e o fato de terem ministrado aula em pelo menos três municípios da área que é de responsabilidade da coordenação de Imperatriz. Na coleta de dados, aplicamos um questionário com os docentes selecionados, nos quais indagávamos quais são os principais entraves e as estratégias adotadas no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia do Parfor. Professores. Saberes. Dificuldades. Desafios.



Autores

KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA - Pedagoga e mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora assistente do curso de Pedagogia do CCSST. Coordenadora do curso de Pedagogia do Parfor/CCSST/UFMA/Imperatriz.

AURICELIA DE AGUIAR SILVA - Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão e pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão. Técnica em Planejamento I do Parfor/Profepar/CCSST/Imperatriz.

WELINGTHON DOS SANTOS SILVA - Enfermeiro pela Universidade Federal do Maranhão e pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão. Técnico em Planejamento I do Parfor/Profepar/CCSST/Imperatriz.

Introdução

Adentrar a realidade de impasses e dilemas que caracterizam a docência no ensino superior é sempre tarefa complexa, por envolver o modelo de universidade, o perfil do curso de atuação e, principalmente, as nuances do exercício profissional docente, em seus aspectos políticos, éticos e didático-pedagógicos.

Ao situarmos a universidade hoje, percebemos que sua estruturação, organização e função já não são as mesmas. As mudanças políticas e econômicas ocorridas nas sociedades ao longo dos séculos, bem como seu delineamento interno, reposicionaram seus rumos e deram novas características à universidade.

Atualmente, há uma diversidade de cursos de formação de nível superior na área da educação. Com essa diversidade, surgem desafios em relação à formação docente, pois o professor deve estar preparado para lidar com a realidade dinâmica em que vive.

Tratando especificamente dos programas de formação de professores, o Ministério da Educação lançou, em 2009, o Plano de Ações Articuladas de Formação de Professores para Educação Básica (Parfor), por meio do Decreto 6.755, que tem como objetivo, em regime de colaboração entre os entes federados, promover a formação inicial e continuada do quadro de professores em exercício na educação básica, no sentido de superar déficits educacionais no país.

Nosso interesse por esse tema deu-se ao percebermos algumas dificuldades dos professores que atuam no curso de Pedagogia promovido pelo Parfor, no Polo de Imperatriz, no Maranhão. Em muitas falas, os professores destacaram motivações e preocupações quanto à dinâmica das aulas que ministram e o desempenho dos

alunos, que apresentam dificuldades em acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas nas aulas, normalmente porque a base de escolarização inicial desses discentes é deficiente.

Assim, a relevância deste trabalho está na necessidade de refletir sobre a dinâmica desse curso de formação de professores, buscando elementos nas dificuldades que os professores formadores possam indicar. Caracterizar os desafios e verificar algumas alternativas de ação, que os professores formadores promovem no exercício de sua prática docente, são atividades que poderão fornecer um maior conhecimento sobre os caminhos que temos tomado e pistas de outros caminhos que possamos trilhar.

Considerando o exposto, o presente trabalho tem como objetivo caracterizar os saberes, as dificuldades e os desafios encontrados pelos professores que atuam no curso de Pedagogia do Parfor, no âmbito da coordenação da UFMA de Imperatriz-MA.

Metodologicamente, este trabalho é uma pesquisa qualitativa de caráter fenomenológico. Para realizar esta investigação, selecionamos como sujeitos da pesquisa 14 professores que atuam no programa há mais de um ano e que tenham ministrado aulas em pelo menos três municípios de abrangência do programa no Polo de Imperatriz-MA. Os dados pesquisados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário aos sujeitos da pesquisa.

Em busca da caracterização do contexto da pesquisa, situamos brevemente as peculiaridades da atuação no ensino superior, a estruturação do curso de Pedagogia do Parfor e a seleção dos professores que participam do programa, para em seguida analisarmos as falas dos sujeitos da pesquisa, com destaque para os saberes, as dificuldades e os desafios que enfrentam.

A docência no ensino superior: perspectivas e ações

Discutir a formação de professores em seus diferentes níveis, tanto o básico como o superior, é também contextualizar e conceituar o trabalho docente, entendendo as singularidades desse exercício profissional. O trabalho do professor se estrutura a partir de sua atuação em um contexto social, ou seja, a partir da prática que visa à transformação da realidade de uma comunidade, seja ela qual for ou onde for (AZZI, 1994).

Em contextos favoráveis ou desfavoráveis, a docência nunca foi uma atividade simplista, pois requer leituras e posições político-pedagógicas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. E, por ser uma atividade de natureza complexa, está carregada de desafios. A atuação do professor nos cursos do Parfor não poderia ser diferente.

Pimenta (2010) destaca que as práticas docentes contêm problematização, intencionalidade, experimentação e enfrentamento das mais ricas e sugestivas situações e realidades. Portanto, a prática docente, qualquer que seja o nível de atuação, para estar alinhada ao ideário da função social que desempenha, requer a articulação dos saberes e o comprometimento do professor.

Esses saberes desenvolvem-se na convergência entre teoria e prática e estão além do domínio dos conteúdos ministrados ou da técnica definida para suas abordagens de ensino. Nesse sentido, concordamos com Almeida (2012, p. 72) quando problematiza a concepção de ensino a partir das dimensões profissionais, pessoais e organizacionais. Essa autora destaca que:

Se entendemos o ensino como uma prática complexa e socialmente contextualizada, pensar os requisitos formativos capazes de subsidiar os que nele atuam profissionalmente envolve transitar por: a) concepções a respeito de si e do próprio papel social que dão sustentação à identidade profissional; b) componentes que integram os processos formativos, como teorias e práticas, conteúdos da área específica de atuação e conhecimentos didático-pedagógicos; c) contextos de formação e de trabalho e d) processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento profissional.

Pensar o ensino sob esses aspectos propicia uma compreensão dos processos que abrangem a prática do professor, preparando-o para responder às conjunturas apresentadas “olhando para si, para o ensino e para a aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática complexa” (ALMEIDA, 2012, p. 80).

Como em qualquer outro nível de ensino, a formação e a prática dos professores são fontes de preocupação e indicadores de qualidade da educação. No ensino superior, a falta de uma formação específica para atuação nesse nível faz o exercício da docência dar-se por meio de uma prática intuitiva e autodidata, baseada nas experiências como aluno (Benedito apud Pimenta & Anastasiou, 2010). Nesse sentido, vale acrescentar “que mesmo possuindo experiência significativa e anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 37).

O conhecimento da área e o saber fazer parecem prevalecer nas universidades. Esse dado também caracteriza o quadro docente do curso de Pedagogia do Parfor, pois os professores que

nele atuam têm pós-graduação em sua área de conhecimento e longos anos de experiência em vários níveis de ensino. Porém, esses elementos não dimensionam completamente a sua identidade profissional. A identidade docente é um construto que ocorre em cada sala de aula que esses professores adentram, fomentados por sua fundamentação teórica e experiências anteriores.

A atividade docente não pode ser vista como qualquer ação, mas como algo que exige observância e reflexão de nossos atos, ou seja, é uma ação que comporta intencionalidade e reflexão. As ações educativas só adquirem sentido se auxiliarem os educandos a serem sujeitos autônomos intelectualmente, que atuem de forma consciente na sociedade.

Assim, para que a ação docente seja significativa, é importante que a identidade do professor seja construída a partir de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentais ao exercício profissional. Segundo Almeida (2012), praticar ações de ensino requer conhecimentos específicos que necessitam ser desenvolvidos cuidadosamente, tratando a docência com atenção especial em relação às demais ações.

De acordo com Candau (2011), para que o processo de ensino-aprendizagem seja adequadamente compreendido, é necessário que seja articulado às dimensões humanas, política e social. Desse modo, a docência no ensino superior não pode ser vista ou aplicada de forma neutra, pois exige um olhar direcionado para as transformações da sociedade e uma atuação para além dos conhecimentos científicos ou técnicos.

Ser professor no curso de Pedagogia do Parfor

Com o intuito de fomentar a formação de professores no Brasil, surgiu, em 2009, o Parfor, por meio do Decreto 6.755, em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Distrito Federal, os Estados, os municípios e as instituições de ensino superior. Esse programa tem como objetivo promover a formação inicial e continuada do quadro de professores em exercício na educação básica.

Para tanto, o programa convida os Estados e os municípios a problematizarem e inserirem suas demandas de formação de professores por meio dos Fóruns Estaduais e as instituições de ensino superior a operacionalizarem os cursos. Essa posição coloca à universidade o desafio de oferecer, por intermédio dos programas especiais, uma formação com a mesma qualidade garantida aos seus cursos regulares. Nesse sentido, as instituições formulam suas estratégias no oferecimento e concretização desses cursos de formação de professores.

No curso de Pedagogia do Parfor/UFMA de Imperatriz, têm-se empreendido ações que viabilizam o seu oferecimento, em conformidade com o manual operativo da Capes e as resoluções da UFMA que o regulamentam. Na definição do quadro dos professores para atuar nesse curso, realizamos chamadas internas, quando convocamos professores da própria instituição para participarem do programa, e processos seletivos para que interessados (professores externos) possam também dele fazer parte, desde que atendam aos critérios definidos pela instituição, referentes à área de formação, nível de titulação e experiência na docência no ensino superior.

Com 530 alunos distribuídos em 15 turmas atualmente, temos um quadro de mais de 40 professores na ativa, que ministram aulas em seis municípios, a saber: seis turmas em Grajaú; uma em Sítio Novo; uma em Imperatriz; duas em Bom Jesus das Selvas; duas em Buriticupu e três em Lago da Pedra.

No exercício da docência no curso de Pedagogia do Parfor, os professores se deparam com desafios e tensões que exigem uma prática recheada de significados e ressignificados, que revelam suas concepções político-pedagógicas frente às necessidades que a realidade suscita.

As circunstâncias encontradas por esses professores são diversas e repletas de dificuldades, que perpassam desde a estrutura física onde as turmas funcionam – em alguns municípios, as aulas ocorrem nos *campi* da UFMA e, em outros, em escolas municipais ou estaduais que têm pouco espaço, assim como iluminação e ventilação precárias –, até o nível dos alunos, que carregam suas deficiências em leitura e escrita de processos educativos anteriores.

Para além das constatações, considerando que os professores do curso de Pedagogia do Parfor contam com as ferramentas necessárias à problematização e contextualização de suas práticas, as condições concretas de atuação podem também legitimar-se enquanto espaço de reflexão e mudanças, que devem ser empreendidas por esses docentes, se a concebem como processo de reflexividade.

Revelações da pesquisa: apresentação e análise dos dados

Foram analisados 14 questionários de professores que atuam no curso de Pedagogia do Parfor no polo de Imperatriz. Para identificar os sujeitos da pesquisa, optamos por abreviações dos nomes dos entrevistados. Dos 14 entrevistados, 10 professores são do sexo feminino e 4 do sexo masculino, que têm de 30 a 60 anos de idade.

Os dados analisados com relação à área de formação dos professores mostraram que a maioria (11) é graduado em Pedagogia, 1 em Música, 1 em Comunicação Social e 1 professor em História. Quando questionados se tinham pós-graduação, 9 professores responderam que têm titulação de especialista, sendo mais frequentes as especializações em Psicopedagogia e Gestão e Metodologia do Ensino Superior. Entretanto, entre os pesquisados, há também 1 professor com especialização em Educação Especial, 1 em Ensino da Arte e 1 em Informática em Educação. Há ainda 4 professores com titulação de mestre em Educação e um professor doutor em Comunicação Social.

Em relação ao tempo de experiência em docência no nível superior, os dados mostraram que os professores têm em média de 5 a 15 anos de experiência em sala de aula.

Ao serem indagados como se deu a entrada no curso de Pedagogia do Parfor, dos 14 questionários analisados 5 responderam que se deu por meio de seletivo interno (análise de currículo dos professores efetivos e substitutos da UFMA, mediante abertura de edital) e 9 docentes informaram que passaram por seletivo externo (seleção que inclui aprovação em uma prova escrita, mediante abertura de edital).

Quando questionados se já tinham tido experiência nessa modalidade de ensino, apenas 2 professores fizeram referência ao período em que atuaram em outros programas de formação de professores. Destacamos:

Sim, iniciei minha experiência docente em cursos de formação pedagógica em 2007, trabalhando até 2012.2 (PROFESSOR 1).

Sim, desde 2009 trabalho com professores que exercem o magistério. A diferença no caso do Profebpar não é no curso, mas no perfil do aluno e no histórico da escolarização (PROFESSORA 1).

Os outros 5 especificaram apenas o nome do programa em que trabalharam no Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), 6 responderam somente “SIM” e 1 respondeu somente “NÃO”.

Perguntados se acreditavam que havia diferenças entre os cursos de formação e os regulares, somente 2 professores não responderam à pergunta e 8 responderam que há diferença, sim, sendo as seguintes as respostas mais significativas:

Sim, entre as mais importantes cito: o perfil cultural do aluno; o nível de conhecimento acadêmico; o nível de compreensão científica e a qualidade de formação escolar básica (PROFESSOR 1).

Creio que sim. No curso regular, o tempo com o/a aluno/a é bem maior. Há possibilidade de no processo reorganizar as metodologias. O/a professor/a pode exigir bem mais dos/as alunos/as. O conteúdo pode ser mais extenso, a questão da interdisciplinaridade. Os/as professores/as podem fazer um trabalho mais articulado. No Profebpar, as dificuldades são imensas. Boa parte dos alunos tem dificuldade na lei-

tura, interpretação e produção textual. O acesso aos livros é restrito. Não têm internet em casa e sequer sabem usar as ferramentas básicas do computador para a produção de textos. Não conseguem entender e usar as normas da ABNT (PROFESSORA 2).

Conforme abordam Pimenta e Anastasiou (2010), é preciso considerar que a atividade profissional docente tem uma natureza pedagógica, isto é, essa natureza precisa se unir a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes, para que seja possível otimizar ou especializar a atuação desses profissionais na sala de aula onde atuam.

Exatamente por conta dessa atuação especializada é que ele [o professor] precisa compreender a complexidade envolvida nos processos formativos, bem como conhecer e dominar o campo de conhecimentos específicos capaz de dar-lhe sustentação para que possa desempenhar profissionalmente, e a contento, as atividades inerentes ao ensino e à aprendizagem (ALMEIDA, 2012, p.87).

Outros 4 professores disseram que não há diferenças. Destacamos as duas respostas mais significativas:

Não. A única diferença é pelo fato de o curso de Pedagogia do Profebpar ocorrer nos finais de semana (PROFESSORA 3).

Não existem diferenças, porque o diploma é o mesmo dos cursos regulares, e conheço excelentes professores que têm sua formação nessa modalidade, inclusive concursados em IES (PROFESSORA 4).

Essas opiniões divergentes suscitaram diversas reflexões a respeito do conhecimento dos entrevistados sobre os cursos em que atuam e se a prática docente desses professores no ensino superior depende ou é caracterizada pelo modelo do curso em que estão atuando. Embora possamos reconhecer que existem diferenças na operacionalização e dinâmica dos cursos regulares e especiais, essas diferenças não devem conduzir a uma prática docente distinta entre um curso ou outro, visto que acreditamos que uma prática docente comprometida com um projeto de mudança social realiza-se independentemente do curso, da instituição e das circunstâncias que a realidade apresenta.

Ao questionarmos como é trabalhar nas turmas do referido curso, verificamos que as respostas foram no sentido de pontuar as nuances pedagógicas e políticas do desenvolvimento do trabalho docente.

É o que podemos perceber na fala da PROFESSORA 2:

É gratificante e ao mesmo tempo desesperador. Gratificante pelo interesse de muitos/as alunos/as, pela história de vida deles, pelo que passam para fazer o curso. Não tenho problema de indisciplina, desrespeito, só com o cumprimento das atividades. Desesperador quando se percebe, ao final de uma jornada, que a aprendizagem ainda é bem elementar. Fico, às vezes, imaginando se o curso ajudará a melhorar a prática pedagógica de muitos/as professores/as.

Ser professor é assumir um compromisso social. É responsabilizar-se com o ensino. É acompanhar o desenvolvimento do aluno e estimulá-lo quando preciso. Trabalhar em um programa especial requer que os professores busquem diversificar sua prática, não atribuindo a responsabilidade somente para o aluno,

pois o ensino-aprendizagem é um processo realizado por ambos os sujeitos. A partir dessa questão, a PROFESSORA 5 coloca:

Apesar de todas as especificidades do programa, é uma experiência muito enriquecedora e gratificante, principalmente quando é possível acompanhar a evolução dos alunos.

Já a PROFESSORA 4 defende:

Muito bom. São pessoas carentes, que necessitam de qualificação, e nós, professores, temos que ter esse compromisso com a educação de todos.

Os professores esclareceram quais são as maiores dificuldades encontradas em seu trabalho. Dos entrevistados, 4 citaram como obstáculo a distância da sede para os municípios que compõem o polo. De acordo com esses docentes, a distância dificulta a realização do trabalho. Ainda sobre as dificuldades, 2 docentes levantaram a questão da falta de comunicação por telefone ou internet com os alunos, ocasionada pela distância. A carga horária da disciplina e a quantidade de encontros insuficientes foram colocadas por outros 2 professores.

Ainda sobre as dificuldades, a leitura, a interpretação e a produção de textos foram apontadas por 6 docentes, e a falta de dedicação dos alunos por outros 3 entrevistados.

O trabalho docente exige esforços para enfrentar os problemas e torna o professor um mediador na busca de superação dos obstáculos que surgem, para proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa. No curso de Pedagogia do Parfor, há dificuldades evidentes no contexto educacional, como cita a professora abaixo:

Como os alunos estão muito tempo sem estudar, a leitura e produção de texto têm sido um grande desafio (PROFESSORA 4).

A PROFESSORA 6 coloca:

O trabalho é com alunos que pouco leem e pouco conciliam as atividades de final de semana com a jornada de trabalho dos estudantes e do professor.

Outra questão levantada foi a seguinte:

Uma das dificuldades é com relação ao tempo que dispomos para ministrar as disciplinas (condensadas) e ao acesso, por parte dos alunos, a livros e materiais didáticos, além das apostilas (PROFESSOR 1).

Tais dificuldades acabam revelando as angústias em relação ao nível dos alunos que participam do programa, quando estes trazem deficiências de estudos anteriores e não encontram nos municípios facilidade para consultas a pesquisas científicas.

Diante de tantas problemáticas, questionamos o que o professor pode fazer para superar essas dificuldades. Notamos que os docentes participantes, em sua maioria, relacionam a superação das dificuldades ao planejamento de metodologias, para que o tempo em sala de aula seja aproveitado ao máximo, levando em consideração a realidade acadêmica dos alunos. Outros 2 entrevistados destacaram a preocupação em apresentar autores renomados, para enriquecer o conhecimento de seus alunos.

Sobre isso, a PROFESSORA 6 defende:

Procuo pensar/planejar metodologias que aproveitem o máximo possível do tempo em sala de aula.

Outra questão levantada foi conhecer a realidade acadêmica:

Busco conhecer a realidade dos acadêmicos, o que eles já produzem e suas dificuldades. Assim, trago essa realidade para a sala de aula e procuro estabelecer um diálogo mais próximo deles em conexão com as teorias (PROFESSORA 7).

De acordo com Almeida (2012), o atual contexto social reproduz as situações difíceis e desafiadoras vivenciadas em sociedade. O professor universitário, nesse processo de formação, tem a função de não olhar somente para o montante de conteúdo, mas de criar metodologias que sejam condizentes com a realidade dos acadêmicos.

É importante salientar que as condições para o apresto do docente envolvem um processo de maturação a partir dos conhecimentos adquiridos (LUCKESI, 2011). A partir desse olhar, que buscou verificar as dificuldades de aprendizagem e de maturação dos conhecimentos adquiridos, temos que, dos professores entrevistados, um colocou que o problema de aprendizagem é gerado pela dificuldade de compreensão do conteúdo ministrado; um pelo tempo ofertado para cada disciplina; dois pelo processo histórico de formação dos alunos e quatro pela dificuldade de leitura, interpretação e produção de textos.

Sobre isso, a PROFESSORA 7 ressalta:

As dificuldades se manifestam devido ao próprio processo histórico da formação da educação básica dos acadêmicos participantes do programa.

A PROFESSORA 5 volta seu olhar para a questão da produção discente:

Sim. Principalmente de interpretação e produção escrita.

As problemáticas citadas pelas professoras estão correlacionadas, uma vez que é por um processo histórico de escolarização inicial deficiente que nasce a dificuldade de interpretação e produção textual. Diante das complexidades apresentadas, percebemos por quais motivos temos que levar em consideração o contexto social de cada aluno, suas limitações e a busca por suas superações.

No sentido de superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, os entrevistados sugeriram:

DE FINIÇÃO	ENTREVISTADOS
Disponibilizar material sem atraso	1
Seminários e Acompanhamento Pedagógico	3
Liberdade no trabalho docente	3
Incentivar os professores a cobrarem dos alunos uma postura mais acadêmica	2
Dialogar com os alunos	1
Não favorecer tempo suficiente para o desenvolvimento das aulas	1
Bons profissionais	2
Equipe comprometida	1

Fonte: Construção dos autores (2015)

Entre as colocações dos professores, é importante observar que os seminários interdisciplinares, atividades presentes na proposta curricular do curso, estão na maioria das falas dos entrevistados. Nessa atividade, os alunos são estimulados a elaborar e apresentar artigos científicos, que são avaliados por uma comissão especializada.

Sobre isso, a PROFESSORA 5 declara:

Acredito que a seleção prévia de materiais de qualidade é de fácil compreensão, bem como o desenvolvimento de atividades ao longo do curso que estimulam e preparam os alunos para produções acadêmicas, como os seminários e a produção de resumos, artigos e apresentação desses trabalhos.

Na opinião dos docentes, o programa busca fazer o melhor para proporcionar uma formação de qualidade aos alunos, cuidando desde a elaboração até a produção de um material de qualidade.

Quando perguntávamos aos entrevistados o que é ensino-aprendizagem, a partir da experiência no curso do Parfor, todos os professores defenderam uma posição progressista, de ser um processo que envolve dois sujeitos, que articulam saberes, conhecimentos e experiências. Destacamos algumas falas:

É um processo interdependente, que requer dos envolvidos posição de sujeitos (PROFESSORA 2).

Processo pelo qual os envolvidos aprendem, em um caminho de mão dupla (PROFESSOR 4).

É o processo de construção de saberes/conhecimento, numa relação dialógica com autores, as experiências da prática docente dos estudantes e professores e as inter-relações com os professores do curso (PROFESSORA 6).

Troca de saberes, um compartilhamento de informações que são transformadas em conhecimento. O aluno está mergulhado em um mundo de informações. Sistematizar essas informações e saberes é o papel do professor (PROFESSORA 1).

Encontramos claramente nas falas destacadas a concepção freiriana do processo ensino-aprendizagem, uma vez que este teórico destaca que esse processo ocorre na relação e no diálogo

entre os envolvidos, no caso professor e aluno. Por meio dessa relação, trocas de saberes e construções de novos conhecimentos são estabelecidas. Assumindo esse diálogo e a construção de conhecimento, os sujeitos conduzem suas práticas ao sucesso do processo. Nas palavras do próprio Freire (2002, p. 135):

Ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento.

Quando questionávamos a existência de equipe que auxilie na concretização do trabalho e de recursos didáticos, todos os entrevistados responderam que o programa, em sua estrutura operacional, fornece auxílio, principalmente de recursos didáticos disponíveis nos polos, a exemplo de projetor e caixa de som, bem como de material didático para as disciplinas.

Embora os entrevistados tenham destacado também que existe uma equipe para auxiliar no desenvolvimento dos trabalhos no curso, constatamos que não há exercício de compartilhamento e socialização das experiências. Verificamos que os professores do ensino superior não dividem muito suas experiências, não nos espaços e momentos nos quais podem fazê-lo. Pimenta & Anastasiou (2010) comentam que o exercício de compartilhamento e troca de experiências poderia tornar a prática docente no ensino superior uma construção coletiva de projeto de curso.

Acreditando que o professor consegue visualizar problemáticas e sugerir alternativas de melhoramento, solicitamos aos

entrevistados que indicassem caminhos que pudéssemos seguir na garantia da qualidade do curso. As respostas foram as mais diversas. Três entrevistados destacaram a infraestrutura. Para eles, as instalações de alguns polos devem ser melhoradas. Implantação de bibliotecas e bom sinal de internet nos polos foram os destaques de outro entrevistado. Dois sujeitos indicaram que a coordenação local do polo deve ser mais atuante. Uma professora sugeriu a realização de mais eventos científicos organizados pelos alunos. Um entrevistado propôs que o trabalho de conclusão de curso seja revisto, de forma que os alunos possam defender um artigo científico. Um professor pesquisado sugeriu que modernizemos e ampliemos os recursos didáticos. Outra sugestão foi que os textos das apostilas fossem mais fáceis para os alunos. Nesse mesmo sentido, outro professor indicou que deve haver um curso de nivelamento para os alunos. E outros dois entrevistados apontaram a necessidade de planejamento e formação continuada para os professores que atuam no programa. Um último entrevistado não sugeriu nada.

Essas respostas revelam que os professores apresentam uma visão abrangente do curso, ao situar questões de infraestrutura e pedagógicas. Vejamos algumas respostas:

Implantação de uma biblioteca própria do Profebpar, para todos os alunos do programa, que poderia ter sede na coordenação de Imperatriz. Poderíamos iniciar esse projeto fazendo doações de livros e filmes de todas as áreas do curso. Também seria importante que houvesse em todos os polos uma internet razoável, para facilitar as pesquisas (PROFESSOR 1).

Consideramos essa proposta pertinente, quando visa adequar a infraestrutura às necessidades das aulas, dos alunos e dos professores, especialmente no que se refere às pesquisas. Facilitar o acesso a fontes bibliográficas pode ser um caminho para estimular práticas de pesquisa, competência exigida ao educador.

Planejamento mais integrado em que buscássemos falar a mesma linguagem e que nós, professores, pudéssemos lecionar uma disciplina em mais de um semestre. Creio que isto concorreria para o aprimoramento de nossas ações (PROFESSORA 4).

Indicaria formação continuada para os professores, principalmente para aqueles que não tivessem experiência com a modalidade (PROFESSORA 8).

Nessa questão, essas participantes da pesquisa evidenciam algo que já fundamentamos mais acima, ao destacarem a possibilidade da prática docente ser coletiva e planejada.

Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se – o que fazemos com muita dificuldade, uma vez que, como docentes do ensino superior, estamos acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação de atividades de forma individual, individualista e solitária (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 113).

Outra fala que nos chamou atenção foi:

Um curso de nivelamento para eles (PROFESSOR 3).

Sem explicitar melhor como se daria esse nivelamento, *a priori* pensamos que essa proposta esteja distante de garantir um curso de qualidade. Pareceu-nos que, ao propor essa alternativa,

poderíamos esvaziar o sentido desse curso superior e da universidade. Por outro lado, esta mesma fala reflete a contextualização que esse professor faz sobre o real nível de aprendizagem dos alunos no curso, já que os acadêmicos trazem para a universidade suas dificuldades e reflexos de estudos deficientes realizados anteriormente. Este professor indica um caminho que melhor aparelhe e forme esses alunos.

Além dessas questões, os entrevistados destacaram que, entre os polos em que já atuaram, o de Lago da Pedra, que fica a mais de 500 km de Imperatriz, é o menos agradável, pela distância e pela estrutura física da escola onde acontecem as aulas, situação que é agravada pelas ausências do coordenador local. Já o polo mais agradável, na opinião dos professores, é o de Grajaú, pelos motivos inversos. Embora não tenha sido destacado pelos professores, o empenho dos alunos dos polos mais distantes é um elemento que ameniza ou supera esse indicativo geográfico desfavorável.

Por último, quando indagávamos aos entrevistados o que é ser professor no curso de Pedagogia do Parfor, eles responderam que a experiência é gratificante, significativa, prazerosa e um desafio. Destacamos as respostas que consideramos mais significativas:

Enfrentar o desafio cotidiano de trabalhar a formação docente, que é complexa, num tempo tão curto (PROFESSORA 8).

É conhecer diferentes realidades, saberes e contextos, aprendendo a respeitar as diferenças e confirmar na prática que cada sujeito tem uma forma de aprender (PROFESSORA 1).

Poder, de alguma maneira, tornar melhor a educação dos municípios do Maranhão (PROFESSOR 3).

Nesse panorama, as falas conduzem a uma concepção de docência que está imbuída de um compromisso social, que contribua com a melhoria da educação no Estado, extremamente pertinentes à proposta do curso.

Cada vez mais o professor precisa ser um profissional que toma decisões, avalia, seleciona e constrói sua forma de agir e interagir com os estudantes em formação, mediando e problematizando o contato com o mundo do conhecimento e com a realidade social em que se inserirão como profissionais. Ou seja, precisa assumir-se como um intelectual profissional da educação, para o que sua formação pedagógica e didática tem contribuição imprescindível (ALMEIDA, 2012, p. 87).

Os professores entrevistados, agentes fundamentais de desenvolvimento do ensino intencional e sistematizado, parecem ter ciência de que suas práticas são permeadas de significantes e significados, construídos a partir das ações, interações e decisões que enfrentam no exercício da docência.

Conclusão

As novas exigências sociais têm encaminhado a formação docente para novos horizontes, ou seja, o docente deve ser um professor diferenciado, que busque alternativas outras, ajustando-se às novas exigências da sociedade.

Os saberes revelados pelas falas dos entrevistados situam a articulação no discurso entre a teoria e a prática. Isso porque eles conseguem, em certa medida, contextualizar a realidade dos polos, captar as dificuldades dos alunos, bem como propor alternativas

metodológicas. Conseguem também assumir um compromisso social com o trabalho que realizam. No entanto, sentimos que, em alguns momentos, eles se perdem nessa articulação e revelam uma ótica de condução de suas práticas docentes de forma diferenciada por tratar-se de um curso de um programa de formação. Contudo, não conseguimos captar o grau de diferenciação dessas práticas docentes no curso.

As problemáticas destacadas não são sentidas somente nesse curso ou nesse nível de ensino. Dificuldades de aprendizagem, de leitura, de escrita e infraestrutura inadequada são problemáticas presentes em outros níveis e modalidades no sistema educacional brasileiro. Logicamente que no ensino superior gostaríamos de não nos deparar com essas dificuldades, mas como docentes sabemos que existe uma longa distância entre o ideal e o real quando nos referimos ao processo educativo.

Os desafios com os quais os professores se deparam em suas práticas são inúmeros, não se esgotando em uma aula ou ao final da disciplina. Ainda assim, diante das falas, percebemos que os professores têm empreendido suas práticas com responsabilidade.

Refletir sobre um modelo de formação docente implica conceber e entender o processo de formação em que o professor se coloca como sujeito construtor de sua prática e condutor do processo de ensino-aprendizagem.

É necessário, portanto, que enquanto integrante de um curso de formação de professores o docente participe de um movimento que conduza a melhorias na educação do país, avançando de uma atuação meramente instrumental para a que prioriza uma perspectiva humanizadora.

Referências

- ABDALLA, M. F. B. *Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/collat11/23-32FatAbd.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.
- ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino superior)
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: *Trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula*. São Paulo, 1994.
- BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. *Trabalho, Educação e Saúde*, São Paulo, v.3, n.2, p.283 - 294, mar./jun. 2005.
- BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- _____. Decreto 6.755. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 20 nov. 2014.
- CANDAUI, Vera Maria. A didática em questão. In CANDAUI, Vera Maria. *A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CHAUÍ, M. S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2007.
- HYPOLITTO, D. Formação docente em tempos de mudança. *Rev. Integração*, São Paulo, Ano XIV, n. 56, p. 91-95, jan./fev./mar. 2009.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. de A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, v.3, n.4, 2004.

PARFOR FORMAÇÃO DESENCONTRADA. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/parfor-formacao-desencontrada-680602.shtml>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. In: PIMENTA, S. G. *O docente do ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

VIEIRA, E. S. C. A formação dos professores do ensino superior. *Rev. Cient. ITPAC*, v.2. 2009.



O desafio do sonho: perfil dos acadêmicos do Parfor em Lago da Pedra-MA

RESUMO: A partir de um questionário aplicado com 80 acadêmicos do curso de Pedagogia do Profebpar-UFMA, no município de Lago da Pedra, Maranhão, em 2013, este artigo relata o perfil socioeconômico, cultural e profissional desses estudantes. A maioria dos pesquisados são professores que atuam no magistério de uma região com 46.083 habitantes, dos quais 8.543 são analfabetos e na qual, segundo dados do IBGE de 2010, 25.805 pessoas com 10 anos ou mais estavam fora da escola. Acadêmicos de duas turmas participaram da pesquisa, que fez parte da avaliação da disciplina de Produção Textual, entrevistando-se mutuamente, em duplas. Assim, puderam reconhecer-se nas realidades descritas, comungadas entre todos. Dificuldades econômicas resultantes de baixos salários. Despreparo profissional que alguns tentam solucionar com a formação acadêmica, apontada por muitos como um sonho. Além da estrutura precária da educação na zona urbana e, principalmente, no campo. Os educadores também falaram dos seus anseios profissionais e de como pretendem prosseguir o seu caminho de formação no futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Pesquisa qualitativa e quantitativa. Formação. Professores.



Autores

ALEXANDRE ZARATE MACIEL - Jornalista e professor do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de Imperatriz. Cursa doutorado em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com bolsa pró-doutoral da Capes. Trabalhou como docente do Profebpar em Lago da Pedra e Bom Jesus das Selvas, no interior do Maranhão, em 2013.

YARA MEDEIROS DOS SANTOS - Jornalista e professora de Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de Imperatriz. Mestre em Geografia com ênfase em Educação Ambiental. Foi docente do Profebpar em Lago da Pedra, em 2013. Aprovada no doutorado em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para desenvolver sua tese entre 2016 e 2019.

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa aplicada no primeiro semestre de 2013, como atividade prática da disciplina de Produção Textual, ministrada aos estudantes de Pedagogia da UFMA de Lago da Pedra, Maranhão (distante 425 km da capital, São Luís), vinculados ao Profebpar. O objetivo foi conhecer os aspectos socioeconômicos, culturais e profissionais desses acadêmicos. E identificar, junto aos 80 pesquisados, a maioria professores que nunca tiveram oportunidade de cursar uma universidade, os anseios relacionados ao curso e ao seu presente e futuro profissional.

Com população estimada pelo IBGE de 46.083 habitantes, sendo 16.037 residentes na área rural e 36.046 na zona urbana, em Lago da Pedra, 8.543 pessoas declaram que nunca estiveram em creche ou escola. Surpreende o fato de 55,9%, ou 25.805 habitantes, com 10 anos ou mais, terem afirmado ao Censo 2010 que não frequentavam a escola. Na mesma época, 16.988 moradores estavam matriculados. Dados de 2012, sistematizados pelo IBGE, constataam que atuavam, em Lago da Pedra, 738 docentes no ensino fundamental, em 86 escolas; 168 no nível médio, em oito estabelecimentos de ensino, e 113 no pré-escolar, com 75 unidades.

Essas informações revelam com clareza a dura e desafiante realidade enfrentada pelos educadores entrevistados. Os ministrantes da disciplina de Produção Textual, também autores deste artigo, perceberam que precisavam ir além da proposta de “ensinar” técnicas para um texto científico de qualidade, uma grande deficiência entre os acadêmicos do Profebpar. Muitos estudantes do curso de Pedagogia, mesmo atuando como professores, apre-

sentam sérios problemas de leitura e compreensão de textos e têm dificuldade para elaborá-los.

Assim, constatou-se que a melhor forma de os acadêmicos lidarem com dados resultantes de pesquisas científicas seria que eles mesmos vivenciassem a experiência de aplicar o questionário que gerou este artigo. Reunidos em duplas, compostas por estudantes de duas salas diferentes, os acadêmicos entrevistaram-se, buscando conhecer a realidade socioeconômica e profissional dos colegas. E, em um processo pedagógico, refletir e falar a respeito de suas próprias relações com a profissão, já que quem entrevistava também tinha que responder às mesmas questões.

Para que a experiência fosse mais rica, as 30 perguntas do questionário foram divididas em quantitativas e qualitativas. O primeiro método promete possibilidades de objetivação e busca de regularidades. Já o segundo modelo tenta compreender e explanar os fenômenos sociais a partir de respostas mais espontâneas. Só a junção de ambos parece dar conta, – mesmo que parcialmente, a título de exercício de sala de aula –, de abarcar uma realidade educacional tão complexa, marcada por histórico abandono político e falta de formação e reconhecimento profissional para esses professores.

Bauer e Gaskell consideram inútil a dicotomia, muitas vezes feita na academia, entre esses dois universos, com a tendência de enaltecer o primeiro e detratar o segundo: “A pesquisa qualitativa é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado” (BAUER E GASKELL, 2013, p.30). Santos Filho também acredita que os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis. “Pelo

contrário, estão intimamente imbricados e podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica” (SANTOS FILHO, 1995, p.51).

Fica claro, a partir dos resultados sistematizados neste artigo, que certas questões, como faixa salarial e áreas em que os entrevistados atuam, são obviamente quantitativas. Porém, só a abertura ao universo qualitativo permitiu uma riqueza maior de respostas a perguntas relacionadas, por exemplo, às motivações e dificuldades para atuar no magistério, ou as impressões sobre o processo de formação no Profebpar-UFMA. Os acadêmicos manifestaram orgulho ao enxergarem a sua própria realidade interpretada nos resultados finais aqui expostos. E, principalmente, de terem feito parte ativa da coleta dos dados, em entrevistas que tanto lhes ajudaram a ter mais segurança na aplicação de métodos científicos, quanto se reconhecerem como professores atuantes em uma área do Brasil marcada por dificuldades inúmeras para a prática educacional.

Durante todo o processo, a luz das reflexões de Paulo Freire foi essencial. Ele lembra que não é possível à escola, “engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (FREIRE, 2011, p.62). E acrescenta que não há o necessário respeito aos educandos, “à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não levam em consideração as condições em que eles vêm existindo”. A pesquisa esmiuçada neste artigo significou um exercício de autorreconhecimento e descoberta do outro. Tanto para os “docentes-estudantes”, que compartilham situações sociais e profissionais muitas vezes precárias, quanto para os professores da disciplina. Estes

saíram transformados e refletiram sobre a sua própria prática no magistério diante do contato e descoberta de um universo tão desafiador.

Perfil socioeconômico e uso das mídias

Na primeira parte, o questionário abordou o perfil socioeconômico das turmas. As respostas revelaram um universo composto predominantemente por mulheres (52%). A faixa etária de 31 a 40 anos representa 46,25% dos entrevistados, seguidos de 31,25% de jovens entre 20 e 30 anos. Seis alunos têm idade entre 41 e 50 anos (7,5%) e quatro estão entre 51 e 56 anos (5%). A maioria é casada (72,5%) e tem filhos (75%) - 75% destes têm até dois filhos.

São pessoas com faixa salarial bastante baixa: 48,75% recebem mensalmente até R\$ 800 e 31,25% responderam ter salário entre R\$ 801 e R\$ 1.000, valor que não ultrapassava dois salários mínimos na época da pesquisa. Em 2013, o valor em vigor era de R\$ 678. Apenas 8,75% responderam receber entre R\$ 1.000 e R\$ 1.400 e 3,75% até R\$ 1.800. Os dados sobre a renda familiar são mais diversificados por agregar os proventos salariais de outras pessoas. Mesmo assim, indicam 11,25% sobrevivendo com até R\$ 800 mensais e 18,75% até R\$ 1.000, mesma porcentagem daqueles com renda até R\$ 1.800 e até R\$ 2.000. Eles são seguidos de 17,5% que vivem com R\$ 1.400. Apenas uma pessoa revelou que sua família tem rendimentos maiores que R\$ 5.000.

Relacionando os resultados da renda ao número de filhos, percebe-se que os estudantes de Lago da Pedra enfrentam condições econômicas restritivas. Eles costumam revelar em sala ser im-

possível adquirir um celular que acesse a internet e que a aquisição de livros é algo distante do orçamento. Condição reafirmada pelas respostas sobre o hábito de ler livros, pois 45% leem apenas um por ano. A outra parte se divide entre dois livros (26,25%), três (17,25%), e seis estudantes (7,5%) que disseram ler mais de quatro obras. Quatro (5%) acadêmicos não leem nenhuma. Quanto ao uso da internet, mesmo que 65% afirmem que já acessaram a rede, é representativo o número de quem nunca utilizou, 35%. E entre os usuários, apenas 28,8% faz uso diário e 23% mais de uma vez por semana. Estes, em sua maioria, (57,69%), utilizavam redes sociais tais como Twitter, Facebook e Orkut.

Ainda no contexto de acesso a informações e conhecimento, foram analisados quais meios de comunicação são utilizados pelos acadêmicos e com qual frequência. O entrevistado poderia escolher mais de uma opção. O meio mais citado foi a televisão, com 77 referências. Destes, 69 assistem à TV todos os dias. Em segundo lugar, aparecem as revistas, lembradas 15 vezes, e depois a internet, citada 14 vezes. Porém, a internet, quando mencionada, é mais presente no cotidiano dos entrevistados, pois metade alegou acessar todos os dias. Apenas uma pessoa lê revistas diariamente, o rádio foi citado oito vezes e o celular quatro. Carta e jornal impresso tiveram uma menção.

Campos de atuação profissional

Dos 80 estudantes que responderam ao questionário, apenas cinco alegaram não estar trabalhando como docentes no período da pesquisa. Questionados se também exerciam atividades remuneradas fora da escola, 56 responderam de forma negativa

e 24 relataram que conjugam o trabalho de professor com outros ofícios. Foram elencadas diversas profissões paralelas, como as de comerciantes (4), agricultores (3), cabeleireira, manicure, pedreiro e costureira. O que confirma a realidade econômica instável para os professores, como já ficou claro nos dados sociofinanceiros.

Apenas dois educadores já lecionaram no ensino médio, ainda que um deles apenas por três meses e outro por cinco anos. Como só dois alegaram não ter experiência alguma com educação, pode-se concluir que o universo da docência fez ou faz parte da realidade da maioria dos pesquisados. Entre os 65 que declararam ter tido alguma atuação no ensino fundamental, a maior parte (39) contabilizou até cinco anos de experiência. O mesmo número de 11 respondentes confirmou registros de trabalho de 6 a 10 anos e também de 11 a 20 anos para o primeiro ao nono ano. Uma pessoa declarou ter 22 anos de experiência nessa área. Duas, de 25 anos.

Mas também é bastante significativo o contato dos pesquisados com a educação infantil. Dos 44 que declararam ter alguma experiência nessa área, a maioria (34) atuou ou tem atuado por cinco anos. Outros cinco confirmaram períodos de até 10 anos e houve registros únicos de professores com 16 anos, 25 anos e 31 anos de carreira dedicada às crianças em fase inicial. No Profepar, é comum encontrar professores, já quase aposentados, tendo a chance finalmente de cursar Pedagogia.

Ao todo, 46 declararam que atuam em escolas no campo e outros 29 na área urbana. Trabalham no ensino público 74, e apenas um em escola particular. Em 2013, os pesquisados estavam, em sua maioria, no ensino fundamental (58), e 17 dedicavam-se à educação infantil. Entre os primeiros, a maior parte (30) declarou que cumpre uma carga horária de 13 horas, seguidos de 15 com

20 horas, sendo as demais cargas mais pulverizadas. Já entre os de educação infantil, 11 vivem uma jornada de 20 horas e apenas um com 40 horas semanais.

Motivações para o magistério

Na pesquisa qualitativa, os professores foram convidados a refletir sobre as maiores motivações e também as dificuldades que envolvem a atuação no magistério. Para que fosse possível estabelecer uma análise mais aprofundada dos dados, os pesquisados tiveram que elencar essas impressões por ordem de prioridades, da mais importante (1) para a menos importante (5).

Foram agrupadas, em cada prioridade, as categorias mais significativas. Quando questionados a respeito dos fatores mais motivadores para atuar na profissão, a maior parte das respostas no campo da prioridade 1 (17) situou-se no contexto da vocação e identificação com a profissão. Foram comuns, nesse caso, frases como “Amor pela educação” e “Realização de um sonho pessoal”. A motivação pelo prisma do avanço do aprendizado do aluno registrou 11 respostas do tipo “Incentivar os alunos a aprenderem a ler e a escrever” e “Fazer com que os alunos se tornem pessoas críticas”.

O contexto do professor como transmissor também é a prioridade mais importante para 11 professores, que responderam: “Alfabetizar as crianças”; “Melhorar a qualidade de ensino”; “Dar aula” ou “Ensinar”. Esse contexto também encabeça a prioridade 3. Ainda no campo da maior motivação, empataram em número de respostas (10) os contextos de emprego e financeiro; da transformação social e o da formação para o trabalho, carreira e

absorção de conhecimento. Entre os que acreditam que o principal incentivo para atuar na profissão é o financeiro, surgiram respostas como estas: “Oportunidade de trabalho”; “Salário para sobrevivência”; “Ajudar minha família” e “Sustento dos meus filhos”. Já no contexto da formação, as respostas foram diferentes: “Desenvolvimento intelectual”; “Curiosidade de conhecer a educação mais de perto” e “Autoaprendizagem”. Esse aspecto lidera as prioridades 2 e 4.

Chamam atenção as respostas de professores que apontam como maior motivação a “transformação social” promovida pela educação. Alguns exemplos: “Acreditar que posso contribuir para mudar a educação do Brasil”; “Lutar por uma sociedade democrática” e “Transformar a sociedade de forma educativa”. Outro dado importante é que apenas cinco professores acreditam que a estrutura do local do trabalho é a motivação prioritária para ser professor em Lago da Pedra e região. Três deles contaram que trabalham em prédios com boas condições físicas, outro diz que atua em uma “escola boa” e outro em um ambiente “bem equipado”.

Vale analisar, para efeito de comparação, a prioridade 5, na qual os professores elencaram as motivações menos importantes para atuar no magistério. Com 17 frases relacionadas, o contexto do emprego e financeiro foi o mais mencionado. Curiosamente, também foram citadas frases relacionadas ao contexto da perspectiva do educando, em um total de oito menções. Com seis referências, o contexto de professor como transmissor de informação aparece em terceiro lugar.

Cabe, ainda, avaliar o número absoluto de menções, descartando-se as prioridades. Nesse sentido, tiveram mais referências (57) aqueles motivos ligados aos benefícios do trabalho de

educador, com frases como “Aprendizagem contínua”, “Adquirir novas experiências” e “Aprender a ser um bom mediador”. Com 51 lembranças no total, entretanto, o contexto financeiro aparece como fator motivador em uma realidade de falta de perspectiva de emprego na região. Além das referências à necessidade de um trabalho para sustentar a família, também entraram nesse contexto respostas como: “Garantia de concurso” e “Ter uma profissão estável”. Mas logo atrás, com 50 referências, está a perspectiva do professor preocupado com o futuro dos estudantes. “Despertar o aluno para o mundo”; “Incentivar crianças com dificuldades no dia a dia”; “Ser a primeira professora dos alunos (trabalho com educação infantil)” e “A vontade dos alunos aprenderem” foram algumas das respostas nesse sentido.

Número significativo de respostas se encaixou nos contextos da compreensão do professor como transmissor de conhecimento (49) e como motivador de uma transformação social (43). Embora a falta de opção de emprego seja um fator importante para se tornar professor em Lago da Pedra, há uma grande identificação com o imaginário de que ser docente é fazer parte de uma profissão que ajuda a modificar as realidades (“Construir um mundo sem violência”; “Uma forma de contribuir para o futuro do país”). Ou que representa um orgulho o papel de ser professor e suas missões cruciais (“Fazer parte da educação do município”).

São consideráveis, ainda, as associações entre os fatores motivadores: a vocação (38) e o reconhecimento social (18). Embora este último contexto não tenha aparecido na primeira prioridade, emerge em todas as outras, com frases como: “Ser querido na comunidade em que eu trabalho” e “O reconhecimento dos pais”. Completam o quadro geral as motivações da estrutura dos

ambientes de trabalho (13) e outro ponto curioso, que só apareceu nas prioridades 3 e 5: o estímulo para o magistério pelas influências dos pais, com quatro menções no total.

Dificuldades para a atuação profissional

Durante as aulas em Lago da Pedra, era comum o relato de empecilhos para a boa prática profissional. Esses obstáculos foram mais especificados em resposta à questão: “Com base em sua experiência profissional, no magistério, enumere, em ordem de importância, da mais importante (1) para a menos importante (5), as maiores dificuldades para a atuação no magistério”. Os testemunhos dos professores, que serão organizados a seguir, dão conta de um cenário de precariedade nos estabelecimentos de ensino, conjugado com várias nuances de desvalorização profissional.

No campo das respostas que representam as dificuldades mais evidentes para a prática profissional, a maioria (18) se encaixou no contexto da realidade escolar, com queixas sobre falta de recursos pedagógicos (12) e de material didático (5), além de obstáculos para “aplicar práticas metodológicas em sala de aula”. Logo em seguida, foi apontado o contexto da falta de apoio, sendo mencionadas: a desvalorização profissional (8) e a ausência de incentivo dos pais (4) e da gestão da escola. Mas a perspectiva salarial e da falta de dinheiro também apareceu com destaque, em 13 respostas, a maioria referente aos rendimentos, considerados “baixos”.

Com 10 menções cada um, os contextos de estrutura das escolas e de desmotivação tendo como centro os estudantes também foram lembrados como elementos que dificultam o ma-

gistério. Faltam livros e tecnologia, o espaço físico é limitado até para o lazer das crianças e as salas são muito quentes. Por outro lado, segundo os pesquisados, são comuns os casos de rebeldia dos alunos, além de ser desmotivador o desânimo dos educandos, refletido nas dificuldades de aprendizagem.

De forma humilde, quatro professores apontaram como maiores dificuldades certos limites de sua própria formação, como dificuldade de leitura. E, como esses profissionais atuam em áreas rurais, a distância do local do trabalho também foi frisada por três pessoas como um obstáculo. Também foram três as reclamações relacionadas à “falta de apoio dos governantes” ou “de motivação e investimento na educação”.

Comparando com a prioridade 5, quando os pesquisados responderam a respeito dos fatores que dificultam, em menor grau, a prática da docência, o contexto da realidade escolar também encabeçou a lista de respostas, com 28 ocorrências. Foram relatados os mais diversos problemas nesse sentido: “Falta de participação dos pais de forma integrada com os seus filhos”; “Falta de projeto político-pedagógico”; “Necessidade de mais comunicação entre os colegas”; “Adaptar mais o currículo ao contexto da comunidade” e “Mais compromisso entre os funcionários da escola”.

Parece anacrônico tal contexto liderar essas duas prioridades, mas os problemas no cotidiano da escola são abundantes. Assim como a desvalorização profissional, que aqui aparece novamente em dez respostas. Já a falta de um rendimento salarial mais justo, uma reivindicação histórica, aparece com cinco menções no campo relativo às dificuldades presentes, mas que afetam menos a prática docente.

Atentando-se apenas aos números absolutos, confirmam-se várias constatações. As dificuldades relacionadas aos pormenores da rotina escolar lideram, com 94 menções, como essas: falta de “atuação de direção e coordenação”; “de projetos”; “de treinamento para os professores”; “de tempo para preparar as aulas” e mesmo “desmotivação dos professores mais velhos”. Aliás, esse contexto liderou as reclamações das prioridades 1, 2 e 5, provavelmente por ser o que mais abarca problemáticas variadas e específicas de cada realidade.

Já a falta de apoio foi mencionada em 69 variações de respostas, sempre relacionadas com a própria família, os pais dos alunos, com os gestores e os demais profissionais. Além desse contexto liderar as prioridades 3 e 4, aparece em segundo lugar nas de número 1 e 2. Ou seja, também representa um empecilho sério para a boa prática profissional e é muito mais difícil de solucionar do que os problemas estruturais, pois a superação dessas situações envolve a abertura ao diálogo.

Também houve queixas significativas com relação à estrutura das escolas, com 57 menções a esse item. Esse contexto é registrado em segundo lugar nas prioridades 2 e 3 e em terceiro nas 4 e 5, mas não liderou nenhuma delas. Com relação à desmotivação ligada aos estudantes (48 menções), foram apontadas, além de indisciplina e desatenção, as “culturas diferentes entre professor e aluno”, o “desnível de aprendizado entre os estudantes” e “dificuldades de escrita”. O contexto salarial, por sua vez, um fator mais estrutural, apareceu em 44 respostas espalhadas pelas prioridades.

Foram citadas, ainda, as deficiências pessoais e profissionais de formação (10 menções) e a falta de apoio do poder público, com o mesmo número de lembranças. Anotou-se frases como

essas: “Falta de formação sólida quando iniciei o meu trabalho”; “Dificuldade de leitura” e “Falta de preparo para a educação inclusiva”. Por fim, as dificuldades de deslocamento e transporte apareceram em nove citações.

A escolha do curso

Para conhecer indicativos da relação dos alunos com o curso de Pedagogia oferecido pelo Profebpar foram elaboradas questões sobre as motivações, a satisfação e as dificuldades. Como a formação do Profebpar é um programa gratuito e diferenciado de acesso ao ensino superior, houve a preocupação em investigar se esse fato seria determinante para a escolha de fazer o curso ou se havia outras vocações. Os dados reafirmaram a Pedagogia como a primeira opção - 66,25% não mudariam de curso se houvesse oportunidade, independentemente de questões financeiras.

Entre aqueles 33,75% que mudariam de curso, as formações desejadas variam. A área de saúde é a mais mencionada, representada por oito cursos: Medicina (3), Psicologia (3); Veterinária; Odontologia e Enfermagem, com duas referências, e Fisioterapia, Nutrição e Educação Física, com uma citação cada. Outras profissões destacadas foram Engenharia Civil e Direito, por dois pesquisados, e Administração, Letras, Matemática, Música, Técnico em Informática e Teologia, com uma menção. Duas pessoas gostariam de fazer um curso de piloto de avião.

No campo das motivações para fazer o curso, foi questionado o que levou o acadêmico a escolher Pedagogia. Eles elencaram cinco motivos em ordem de importância. As respostas lembradas como primeira motivação refletem o contexto profissional. Alguns

explicitam que já “atuam na área de educação” ou “Já trabalhava e queria aperfeiçoar meus conhecimentos”. Outros apresentam motivos mais gerais, como: “qualificação como profissional” e “capacitação”. Menções sobre a necessidade do diploma para a atuação como professor são representativas neste grupo (11). Eles apontam “a necessidade de um curso superior” e também a “exigência”.

Além de liderar como primeiro motivo, o contexto do trabalho é o mais lembrado entre todos os citados. Foi apontado 111 vezes. Este grupo é composto por quatro linhas de força: formação profissional, necessidade do curso para a atuação profissional, métodos para o trabalho como professor e ser atuante na área da Pedagogia.

Já para alguns estudantes, o curso não foi uma escolha, pois em segundo lugar como primeira motivação mencionada está a falta de opção. Oito pessoas relataram esse motivo e, conforme foi apresentado, uma parcela dos entrevistados preferiria uma formação em outra área. As expressões variam: “falta de outros cursos”, “é o que está disponível”, “foi a única opção”. E revelam um sentimento melancólico em relação ao curso. De modo geral, entre todas as respostas, esse item é o sétimo mais citado (18).

Outros estudantes encaram o curso como uma possibilidade ímpar, sendo o terceiro motivo mais lembrado. A palavra oportunidade compõe um grupo com tom mais otimista (7): “Foi a primeira oportunidade que eu tive”. E como uma opção válida (2): “Foi uma oportunidade que apareceu”. Essa palavra foi citada de forma contínua entre os motivos e representa, de modo geral, a oitava posição entre as respostas.

Bastante abordada como primeiro motivo para cursar a Pedagogia foi a gratuidade (7). Eles expressaram esta condição em frases como “A oportunidade de não pagar pelo curso”, “porque é público” e “falta de recursos financeiros”. A gratuidade é apontada como o segundo motivo (10) e, na ordem geral, é a quinta mais citada (20). Outros motivos mencionados como mais importantes foram “qualidade do ensino” (6), “a formação superior” (5), “remuneração salarial” (3), “conhecimento” (2), “motivação familiar” (2), “oportunidade de trabalho” (01) e “boa aposentadoria” (1).

Respostas no contexto do prazer em ensinar foram apenas três, o que apresenta certa contradição, já que a maioria informou que o curso de Pedagogia era sua primeira opção. Porém, quando manifestaram o segundo motivo para escolher o curso, o prazer em ensinar foi lembrado de forma significativa (6). Quando as respostas desta natureza são observadas em relação a todas as motivações mencionadas, tornam-se mais relevantes, sendo a sexta mais detectada, só não foi incluída como o motivo menos determinante. Os que revelam sua vocação para o ensino citaram “a participação na vida da criança como instrutor”, “afinidade com o curso” e “prazer profissional”.

Em termos absolutos, o segundo grupo mais representativo é composto por aqueles que expõem o desejo de cursar uma faculdade (41), expressado principalmente como “formação superior” e de outras maneiras: “Realizar o sonho de ter um curso superior” e “Conhecer os aspectos culturais e profissionais de um acadêmico”. A busca do saber é também bastante referenciada, sendo a terceira mais lembrada (36), de modo geral. A palavra conhecimento aparece inúmeras vezes nas respostas e, principalmente,

como o terceiro motivo mais importante para a escolha do curso de Pedagogia.

Ter uma remuneração melhor estimula uma parcela dos alunos. É o quarto mais lembrado entre todos (33) e surge, principalmente, como segundo (10) e quarto (12) motivos. Além disso, foi informado nas cinco respostas. Outras razões mencionadas de modo geral foram respectivamente: a qualidade do ensino (11) e a família (10).

Por fim, como estímulo menos importante para cursar a Pedagogia, destaca-se o surgimento de uma outra categoria de motivações: a do reconhecimento profissional. Seis pessoas mencionaram este como motivo menos importante. Uma análise geral das respostas indica que os acadêmicos entrevistados depositam no curso a esperança de continuar exercendo a profissão de professor com uma preparação melhor, obtendo valorização profissional também em relação à sua remuneração.

Expectativas quanto ao curso

Mesmo que nem para todos a Pedagogia seja a primeira opção de formação superior, 96,25% afirmaram que o curso está atendendo as suas expectativas. Neste contexto, os estudantes responderam, ainda, quais os cinco motivos em ordem de importância para basear sua opinião. As duas pessoas insatisfeitas apontam como razões os conteúdos “fora da realidade” e, em menor importância, citaram a “falta de apoio da Secretaria de Educação”, que “alguns professores deixam a desejar” e “as aulas no fim de semana”. Nenhum dos dois encontrou cinco motivos para estar descontente.

A maior parte do grupo considera a qualidade do ensino como o primeiro motivo para sentir-se atendido. Esta resposta é a mais citada no quadro geral - foi lembrada 79 vezes. Os professores são os mais mencionados neste contexto, 18 vezes, como primeiro motivo, e associados à competência, qualificação e boas relações. Também foram agrupadas as menções à qualidade da instituição e do material didático, expressadas em frases tais como: “por ter professores mestres e doutores”, “por ser da UFMA” e “material didático excelente”.

Em segundo lugar dos primeiros motivos, aparece o conhecimento adquirido no curso. Neste item, foram associadas as respostas que usavam a palavra conhecimento explicitamente e também as de significados afins, tais como: aprendizado, descoberta, esclarecimento e aprimoramento. Em relação a todos os motivos listados, o conhecimento ficou em terceiro lugar, lembrado 55 vezes.

Ainda no campo do saber como primeiro motivo, delineou-se um terceiro grupo, com 11 citações que relacionam o curso a uma necessidade profissional de “formação”, “qualificação”, “capacitação” e “aperfeiçoamento”. Três pessoas usaram a frase “Ser vista no mercado de trabalho” como motivo mais importante, demonstrando que almejam uma ascensão profissional não necessariamente relacionada à formação. Como o curso objetiva qualificar professores que já atuam, é natural que grande parte dos acadêmicos mencione a necessidade de formação profissional. Este motivo foi lembrado 66 vezes e representa o segundo mais citado de modo geral.

O acadêmico sente que o curso está auxiliando em sua profissão. Essa conclusão é reafirmada pelo quarto contexto de-

tectado como primeiro motivo para a satisfação com o curso. O fato de aprenderem novos métodos para utilizar em sala de aula foi mencionado por seis pessoas como primeiro motivo e 38 vezes de modo geral, ocupando a quarta posição entre todos os citados.

Entre as respostas mais surpreendentes estão as relacionadas com o aprendizado das linguagens oral e escrita. Cinco acadêmicos consideram como o primeiro motivo para sentirem-se atendidos pelo curso o fato de “aprender a ler” e a “a entender o que é ler” e esta resposta é recorrente em toda a escala de ordem de prioridades desta questão, sendo que, como segundo motivo, foi relatado por oito acadêmicos. Também foram agrupadas neste item as menções a “produção de texto” e a “melhoria de falar em público”. No quadro geral, foi o quinto mais lembrado, citado por 26 pessoas, o que representa 32,5% dos entrevistados. Supõe-se, portanto, que alguns exerciam a função de lecionar com pouco preparo técnico e perceberam as suas deficiências.

Ao analisar a escala de importância dos motivos, percebe-se que em primeiro lugar foram mais lembrados os práticos: qualidade do ensino, adquirir conhecimento, formação profissional, novos métodos de ensino e aprender a ler. Em último, ou seja, como quinto fator importante, também aparece a ordem prática: formação profissional (10), novos métodos (7) e remuneração (5). Porém, surgiram motivos abstratos, como a transformação social (6): “Mudar a maneira de me relacionar com minha comunidade” e “Dar um bom retorno à sociedade”. Outro grupo apresentou satisfação com a possibilidade de tornar-se mais crítico (07).

Surgiram, ainda, motivos de ordem psicológica, lembrados seis vezes, principalmente como quarto e quinto na ordem de importância. As ideias agrupadas são diferenciadas, tais como:

“autoestima”, “sente-se seguro” e “prazer em estudar”. Há certa propensão de alguns entrevistados (7) em seguir vida acadêmica. Eles usam frases como “fazer pesquisa” ou são mais específicos: “sonhar com o mestrado”.

A partir da terceira prioridade, cresceu o grupo que considera o convívio com os colegas fundamental para sua satisfação. Esse motivo foi mencionado em toda a ordem de importância e atingiu o sexto lugar entre os listados. Eles citam “entrosamento com outras pessoas”, “melhorar o convívio social”, entre outros de mesmo caráter. Poucos lembraram da remuneração como motivação. Apenas sete, de modo geral, e aparecem a partir do terceiro lugar em importância. Foi relacionado cinco vezes como razão menos importante.

De modo geral, a análise das motivações para apreciar ou não o curso demonstra que os estudantes sentem que são preparados para atuar em sala de aula por uma equipe e uma instituição qualificada. Eles reconhecem o conhecimento adquirido como algo que vai melhorar suas carreiras, trazendo novas habilidades que, inclusive, já aplicam em suas práticas pedagógicas. Quando analisamos os contextos de vivência desses alunos, atuando em áreas rurais e vivendo em lugares de certo modo isolados, fica evidente que o convívio com os colegas também é um aprendizado para grande parte deles.

Problemas e deficiências do curso

Entre os principais fatores encontrados pelos entrevistados como problemas ou deficiências para fazer o curso estão motivos relacionados à estrutura, tais como: local do curso, falta de bi-

biblioteca e transporte. Outro grupo informa dificuldades pessoais relacionadas à compreensão do conteúdo, à família, à falta de dinheiro e ao cansaço.

Percebe-se ser um esforço para a grande maioria dos estudantes chegar ao local do curso. Essa dificuldade foi a mais relatada, 77 vezes, e, como o primeiro problema, 32 vezes. Era comum, durante as aulas, ouvir reclamações quanto à distância. Entretanto, o que chamava atenção eram os perigos enfrentados, principalmente por mulheres que utilizavam motos e temiam ser assaltadas nas estradas, algo frequente na região. Essas estudantes eram liberadas mais cedo porque não podiam passar à noite pelas estradas.

Quando chovia, alguns chegavam atrasados ou informavam previamente que não conseguiriam acompanhar a aula caso as chuvas fossem fortes, por causa das condições das estradas. Essas reclamações se refletem nas respostas, que relatam: “Deslocamento de 67 quilômetros para chegar até aqui”, “As péssimas condições das estradas”, “Distância” e, principalmente, “Falta de transporte”. Outra variável que aparece colaborando com ideia de distância é a dificuldade de acordar cedo. Um estudante acordava às 3h e, outros, às 4 da manhã para conseguir chegar a tempo. Mesmo assim, percebia-se o constrangimento, pois grande parte se desculpava pelo atraso.

Quanto à estrutura, os acadêmicos indicaram que consideraram o local do curso inadequado para as aulas. Este é o terceiro problema mais lembrado (54). O Profebpar funciona em uma escola pública, sem ar-condicionado, acesso à internet ou biblioteca. Esses fatores foram expostos em toda a escala de importância e citados, principalmente, como a quarta deficiência (21).

Em relação aos fatores pessoais, destaca-se a incompreensão dos conteúdos: dificuldades de interpretação de texto, excesso de informações, linguagem científica complexa ou a metodologia do professor. Chamou atenção o relato de problemas de saúde, principalmente de visão: “baixa visão” e “texto com letras muito pequenas”. Além de não compreender as aulas, a produção dos trabalhos também foi relatada como dificuldade. No quadro geral, este item é o segundo mais representado, com 65 citações.

Em quarto lugar entre os citados está a falta de tempo para as atividades (40), fator que pode colaborar com a dificuldade de interpretação dos textos e elaboração dos trabalhos. Algumas frases que revelam essa condição: “Conciliar trabalho e estudo” e “Falta de tempo para outras atividades”. Eles revelaram sentirem-se cansados (17) e que perder o fim de semana incomoda (18). Outros dois queixaram-se da falta de férias.

As condições financeiras também dificultam o acompanhamento do curso. Esta é a quinta deficiência mais citada (19). Porém, relaciona-se mais como fator menos importante. Alguns mencionam “a falta de uma bolsa”, “desvalorização salarial” e “despesa com passagem e alimentação”. Ainda entre os problemas pessoais, a família é uma grande preocupação, sobretudo para as mães que lamentam deixar seus filhos sozinhos ou com outras pessoas. É também por trocar o lazer com a família pelo estudo. Mais fatores foram listados em menor número: falta de apoio da coordenação (4); dificuldades de relacionamento com os colegas, seja pela distância física das residências ou pelo convívio em sala (4), e também aparece a imposição do professor (3).

Frente a todas as dificuldades relatadas neste perfil, observa-se que, mesmo vivendo em condições imperativas, esses

estudantes agarraram a oportunidade de cursar o ensino superior gratuitamente e se esforçam para concluir um curso que lhes garanta melhores condições de vida.

Expectativas profissionais e de formação

“Quais são as suas expectativas profissionais a partir da conclusão do curso?” Essa pergunta desafiadora teve como resposta o contexto financeiro (22) como o mais citado na prioridade 1, com a esperança de aumento salarial após a conclusão da graduação. Mas os planos de não parar de estudar também ganharam destaque, com 20 respostas, principalmente relacionadas a uma pós-graduação.

Foi salientado também, no campo das prioridades máximas, o contexto do emprego e do mercado de trabalho (16 menções), com respostas do tipo: “Ser aprovado em concurso público”; “Mudança de cargo” e “Arrumar um bom emprego”. Com 12 referências, os professores também falaram sobre suas futuras práticas: “Realizar um trabalho mais significativo” e “Melhorar as condições de ensino” são algumas delas. Outra vez o reconhecimento social foi lembrado, com seis respostas, no estilo: “Ser mais reconhecido a partir do curso” ou “ser reconhecido como formador de cidadãos”.

Quanto comparamos esses resultados com a prioridade 5, ou seja, as expectativas menos prementes, o contexto financeiro, que liderava, cai para apenas três menções. Bem como o aspecto de continuar a formação, agora com quatro respostas. O contexto que angariou mais referências foi o das expectativas de prática, no qual os acadêmicos do Profebpar deixam transparecer mais

uma vez a visão que têm da profissão: “Aplicar em sala de aula o conhecimento adquirido”; “Não me relaxar como pedagoga” e “Incentivar aos alunos que é possível realizar um sonho”.

Avaliando os números absolutos, constata-se que as expectativas de ação no mercado ganharam mais evidência, com 67 respostas. Esse quesito liderou os contextos 3 e 5, com argumentos do estilo: “Aplicar os conteúdos com mais firmeza”; “Exercer profissionalmente o que aprendi” e “Diminuir o índice de analfabetos”. Mas os acadêmicos não parecem querer abandonar os estudos, o que é evidenciado pelas 60 referências no campo de expectativas de formação (que liderou a prioridade 3), tais como: fazer “Psicologia”; “Serviço Social” e “mestrado e doutorado”.

Em terceiro lugar, aparecem as respostas que dizem respeito ao campo do emprego, com 57 referências, como, por exemplo: “Ser supervisora”, ou “Ser professora de uma universidade”. Bem próximo está o contexto financeiro, com 57 menções, todas tratando da melhora do salário. Liderando a primeira prioridade, esse aspecto vai perdendo força nas demais, o que confirma que o aumento da renda é um dos principais fatores para fazer o curso de Pedagogia.

Também desponta de forma significativa, nos números absolutos, a questão do reconhecimento social, o que indica como o curso de Pedagogia está sendo essencial para esses profissionais desenvolverem mais autoestima. Além da resposta tradicional, “valorização como profissional”, surgiram outras diferenciadas: “Diploma federal com todo o seu peso” e “Ter orgulho de ser pedagoga da UFMA”. Os acadêmicos do Profebpar em Lago da Pedra confirmam a satisfação com a formação, pelo que sugerem as 25

respostas nesse sentido: “Melhoria na autoestima”; “Conhecimento dos meus direitos” e “Adquirir prazer pela leitura”.

Por fim, com 10 menções, os estudantes imaginam que, ao final do curso de Pedagogia, vão superar a fase de sacrifício de estudar nos fins de semana. Eles pretendem “Viajar com a família”; “Voltar a dormir até 8 horas da manhã no final de semana”; “Poder ajudar na formação dos meus filhos” e até “Casar”. Pode-se concluir, portanto, que os educandos encaram essa etapa como essencial para a sua formação, embora exija muito foco. Sempre é bom lembrar que vários estudantes de Pedagogia já exercem a profissão há anos e só agora estão conseguindo cursar o nível superior.

Ter acesso a um curso universitário parece ter estimulado muitos dos professores a seguir ainda mais na vida acadêmica. Pelo menos, este foi o desejo explicitado por 75 deles, em resposta à última questão: “Você pretende se especializar após o término da graduação? Em que área?” Apenas cinco disseram que não. Entre os que desejam estudar mais, os cursos de pós-graduação mais apontados foram: Psicopedagogia (16); História (13); Letras, Educação Física e Filosofia (5); Sociologia, Psicologia, Metodologia do Ensino Superior e indecisos (4); Matemática, línguas, Pedagogia, História da Educação, Biblioteconomia, Medicina, Gestão Escolar e Geografia (3), além de Educação Especial e Teologia (2) e Biologia e área da saúde (1). Um mosaico de possibilidades aberto para o futuro.

Elementos conclusivos: desafios e sonhos

Todos os dados apresentados até agora contribuem para traçar o perfil socioeconômico, cultural e profissional dos acadêmicos do curso de Pedagogia do Profebpar em Lago da Pedra. Em sua grande maioria professores já atuantes no ensino infantil e fundamental, esses docentes estão tendo a oportunidade de concluir o seu primeiro curso universitário. Fator que, além de lhes trazer grande orgulho e incentivar a autoestima, ajuda no sério problema de falta de reconhecimento no ambiente de trabalho e na comunidade. Por outro lado, a perspectiva de ampliação dos seus rendimentos e conquista de melhores postos de trabalho não podem ser descartados em uma região carente de perspectivas profissionais e com um grave quadro de estudantes fora do ambiente escolar, como aponta o IBGE.

Os testemunhos de que o curso auxiliou na melhora de interpretação de texto, no estímulo à leitura, bem como na prática da escrita, confirmam a complexa realidade da formação dos professores em Lago da Pedra. Ao tratar dos empecilhos para uma prática séria de pesquisa, uma das missões da matéria Produção Textual, a pesquisadora Ivani Fazenda (2010, p.18) confirma que a dificuldade em ler, interpretar e compreender advém de uma formação inadequada nas séries iniciais: “Considero a superação dessas dificuldades um dos atributos básicos para o exercício de pesquisar, ao lado do aprimoramento do gosto de conhecer, a inquietude no buscar e o prazer pela perfeição”.

Em várias respostas, os professores pesquisados apontaram a realidade escolar e suas tantas variáveis como fatores que marcam a sua atividade no magistério, em geral de forma negativa. Os do-

centes se queixam da falta de participação dos pais, das relações conflituosas com a gestão escolar e da deficiência de comunicação entre os colegas. Freire (1997, p. 57) defende a “presença participante de pais e mães de alunos, de vigias, de cozinheiras, de zeladores nos estudos, de que resulte a programação dos conteúdos das escolas”, como um fator de democratização do ensino.

Por outro lado, a situação peculiar da educação em Lago da Pedra, apontada em várias respostas qualitativas, principalmente no contexto relatado da zona rural, pode gerar ótimos temas de pesquisa, uma forma do professor-estudante assimilar melhor sua realidade para transformá-la. A professora Marli de André (2010, p.43) salienta o “papel socializador (...) da veiculação de crenças e valores que aparecem nas ações (...) e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar”.

Também ficou claro que os professores buscam o curso do Profebpar não só para melhorar o seu rendimento salarial, mas por um fator mais subjetivo: superar uma situação de preconceito e baixa estima diante da sociedade e dos próprios colegas já formados, que atuam na mesma escola. Freire (2011, p. 90) acredita que esse desrespeito “corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa e, de outro, a alegria necessária do fazer docente”.

O que muitos dos pesquisados chamaram de vocação, para Freire (2011, p. 90) trata-se da ‘quase devoção’ com que os professores permanecem no magistério, “apesar da imoralidade dos salários”. E não apenas permanece, como frisa o autor, mas “cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento”. Os professores de Lago da Pedra, em um processo de reconhecimento de suas realidades específicas, nunca em um trabalho solitário, mas

pensado em conjunto com os seus educandos, colegas, gestores e familiares dos estudantes, podem, sim, denunciar realidades de opressão e procurar superá-las, a longo prazo, em coletivo.

Como professores da disciplina de Produção Textual, os autores deste artigo acreditam que, ao aplicarem o amplo questionário na forma de entrevista entre os próprios colegas, os estudantes do Profebpar exercitaram a prática da pesquisa e a responsabilidade ética de lidar com dados múltiplos. Principalmente, conheceram e se reconheceram nas realidades descritas. Como estavam no período em que são estimulados a pensar nos temas que irão compor os seus trabalhos de conclusão de curso, acreditamos que foi de grande valia esse estímulo ao debate a respeito das motivações e dificuldades enfrentadas, por cada um, na prática do magistério.

Acadêmicos Profebpar Lago da Pedra que aplicaram a pesquisa

Adecene Costa de Brito, Aldáris Fernandes de Lima Araújo, Ana Cristina dos Santos de Almeida, Ana Lúcia Pinho Araújo, Ana Maria de Abreu Melo, Antônia Alcilene Silva de Sousa, Antônia de Souza Araújo, Antônia Cléia Neves da Silva, Antônia Francisca de Melo Oliveira, Antônia Freire da Silva Abreu, Antônio Arlon Dias de Sousa, Antônio Rodrigues da Silva, Antônio Rodrigues Miranda, Antônio Alves de Freitas, Antônio Borges Pereira, Antônio Gomes Vieira Neto, Augusta de Oliveira Silva, Aurineide Viana, Caroline Gomes de Araújo, Cássio Ferreira da Silva, Célia Sousa Ferreira Trajano, Cícera de Sousa Lima Vieira, Cícera Pereira Sena, Cinara Martins Dantas, Cleidiana Roberto, Cleonice Costa do Nascimento, Daiane dos

Reis da Silva Lima, Daniela Mônica Silva, Darciane de Andrade Sousa, Edelson Roque Leite, Edilene Gomes da Silva, Eliane de Andrade Nascimento, Elizângela Dourado Costa de Oliveira, Elizânia dos Santos Conceição, Elizonete Pessoa Castro, Elzirene da Silva Bezerra, Elvany Karla da Silva Bezerra, Érica da Conceição Sena, Erivaldo de Vasconcelos Linhares, Fabiana Pereira Pires, Fábio da Silva Cruz, Francileide Bezerra Silva, Francimeire da Silva Alves, Francisca de Sousa Costa, Francisca Edna Maura do Nascimento, Francisca Silva Lima, Francisca Veras da Cunha, Francisco Barbosa Vale, Francisco Bezerra Alves, Francisco de Melo Silva, Francisco de Oliveira, Francisco Moreira Vieira, Frankislane de Andrade Teixeira Lima, Garleany de Lima Dourado Gedeon, Geane Marques Pessoa, Genilsa do Nascimento Ferreira, Givanildo de Oliveira, Idalina Márcia Silva de Sousa, Idenaldo Bezerra Vieira, Iracy Bezerra Vieira Silva, Iranete Silva dos Santos, Ivone Marinho da Silva, Jaciana Carneiro Linhares, Jane da Penha Souza Aguiar, Jardelvânia Almeida França, Jokson Lima Mendes, Joanes Araújo Tabosa, João Batista Alves da Silva, José Gomes da Costa Filho, José Maria Alves Pereira Junior, José Ronaldo Constâncio da Costa, José Wilson Alves do Nascimento, Jozecy de Jesus Silva, Lindalva Viana da Silva, Karleny de Lima Dourado, Klênia Marcela da Silva Morais, Leandro Martins Lima, Ledegerson Pinheiro da Silva, Lina Oliveira de Morais, Lindalva Viana da Silva.

Referências

ANDRÉ, Marli E.D.A.. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FAZENDA, Ivani. Dificuldades comuns entre os que pesquisam comunicação. In: FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Brasília, <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=210570&search=maranhao|lago-da-pedra>>. Acesso em 6 mar.2015.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2009.



Praça Marechal Castelo Branco, Lago da Pedra, MA
Fonte: Biblioteca Digital IBGE



Inclusão digital de acadêmicos do Parfor polo de Imperatriz: limites e possibilidades

RESUMO: Neste artigo, discute-se a inclusão digital dos acadêmicos do Profebpar polo de Imperatriz, cujo objetivo é detectar o nível de inclusão digital dos referidos acadêmicos e analisar quais os limites e possibilidades quanto ao uso das tecnologias digitais, refletindo historicamente sobre suas práticas e trajetórias na inclusão digital. Inicialmente, tenta-se encontrar resposta para o problema que mobilizou a pesquisa: em que nível os acadêmicos do Profebpar estão incluídos digitalmente? Nessa busca, fez-se uma revisão bibliográfica e conceitual, fundamentando-se sobre a necessidade da alfabetização digital dos professores e do uso do computador como recurso pedagógico. Para tanto, se traçou o perfil tecnológico dos maranhenses e analisou-se os dados de um questionário que era aplicado no início das aulas, com o objetivo de conhecer o perfil da turma e quais as condições de trabalho que se teria para o desenvolvimento da disciplina Informática Aplicada à Educação. Fez-se também uma análise dos desafios diários frente às problemáticas encontradas para a realização das atividades da disciplina, diante da falta das competências básicas para o uso aplicado da informática na educação. Desse modo, o enfoque da pesquisa foi o crítico-dialético, uma vez que buscou discutir as práticas e refletir sobre as trajetórias históricas quanto à inclusão digital.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Digital. Alfabetização Digital. Tecnologias.



Autoras

MARIA ZÉLIA BEZERRA VALE - Graduada em Ciências Físicas e Biológicas, com habilitação em Matemática; especialista em Metodologia do Ensino e Pesquisa em Ciências Naturais, Biologia, Física e Química – FIA; Administração e Supervisão Escolar – FIA e Mídias na Educação – UFMA. Atualmente, é professora do Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano de Ações Articuladas (Profebpar).

MARINALVA DA SILVA FERREIRA - Pedagoga, especialista em Gestão Educacional – SENAC; Metodologia da Educação Superior – UEMA; Tecnologia da Informação para Educadores - UFRGS e Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – UFMA. Mestranda em Ensino pela Univates. Atualmente, é professora do Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano de Ações Articuladas (Profebpar).

À guisa de introdução: alinhando conceitos

A comunicação mediada pela tecnologia provoca mudanças em nossa maneira de ler e de escrever. Essas mudanças surgem pela necessidade de utilizar os recursos do meio digital, cuja linguagem ainda não é de propriedade de todos os brasileiros. A falta de acesso a esses meios cria dificuldades no uso e compreensão de alguns termos/situações como “*inclusão, exclusão, digital, tecnologias da informação, informatização*”. A origem da inclusão vem dos processos sociais e deve possibilitar que o maior número de pessoas tenha acesso aos bens sociais. Tal acesso é bastante discutido dentro da sociedade atual, mas seus conceitos/desdobramentos ainda são inconsistentes. A origem da expressão digital parece ser mesmo desconhecida, como registra explicitamente o verbete do *Free Dictionary.com* (*Apart from the ideas, the term can be traced back to early 1990s. The exact origin is unknown.* – À parte as ideias, o termo pode ser encontrado antes dos anos 1990. A origem exata é desconhecida). Contudo, a expressão digital remete a toda ação que dependa do uso de conhecimentos de informática.

A *inclusão digital* praticada hoje no país tem abordado, em sua maioria, apenas a necessidade de fazer com que o cidadão aprenda a usar as tecnologias de informática com o objetivo de inseri-lo no mercado de trabalho. E com este objetivo são realizados cursos que, por utilizarem o modelo *fordista* de transmissão de informação, não garantem a construção do conhecimento com apropriação crítica da tecnologia, que provoque mudança comportamental no indivíduo e em seu grupo social.

A “*exclusão digital*”, como em todas as formas de exclusão, cerceia o direito ao acesso de vários ganhos sociais que solidificam a cidadania, como as informações instantâneas, a produção de conhecimento virtual e o uso de tecnologias de comunicação e informação. Isso coloca as pessoas em espaços restritos de bens sociais, assim como diferentes formas de trabalho e de geração de renda.

Vive-se na chamada era da “*informação*”, em que tudo está sendo convertido ao formato digital - isso é “*informatização*”. Essa realidade transformou as formas de consumo, de vivência, de negócio – e, por consequência, da educação - cujas ações de adaptação às novas tecnologias se tornam necessárias. Assim, chega-se ao fator da “*inclusão digital*”, que, por sua vez, promove acesso às pessoas digitalmente excluídas desse novo modo de viver e de educar-se. Esse modo de ser implica em democratizar os espaços sociais acreditando na diversidade como valor em uma sociedade para todos. Incluir digitalmente não é tão somente colocar máquinas (computadores) à disposição das pessoas, mas instrumentalizá-las para a interação com eficácia. Alfabetizar digitalmente apenas não propicia novas oportunidades sociais. Pois um dos propósitos da inclusão digital é oferecer iguais oportunidades profissionais a todos.

Assim, a inclusão digital está sendo apresentada como uma necessidade social e econômica, assunto que já havia entrado nas pautas das políticas mundiais, para então passar ao vocabulário do “senso comum”, com mais ênfase nos últimos anos. O Banco Mundial (2001) tratou do assunto em seu discurso político, nos encontros anuais do Fórum Econômico Mundial.

Assim, a preocupação com a exclusão gera o movimento mundial pela inclusão digital, cujo conceito prevê que as

pessoas na sociedade atual precisam estar habilitadas para acessar, adaptar e criar informação e conhecimento, por meio das tecnologias da informação. (BRANDÃO, 2010 p. 19)

É inegável o reconhecimento das “*tecnologias de informação*” em qualquer abordagem contemporânea: são todas as ferramentas utilizadas no ato de comunicar. Exemplo: aplicativos, softwares, vídeos, filmes, etc.. É notório também que nesta sociedade a informação e o conhecimento têm imposto valores nunca vistos ou evidenciados, como a transmissão instantânea de notícias, fotos, fatos, a invasão de privacidade e, claro, a autoeducação. O uso da informática tende a ser uma das características principais do período contemporâneo, tais como a invenção da imprensa, que ampliou a comunicação a partir do Renascimento.

Capacitação tecnológica docente

Entre os muitos desafios para a inclusão digital, alguns são básicos, como acesso a linha telefônica, computadores e energia elétrica. As distâncias geográficas entre as cidades e a desigualdade econômica são fatores determinantes na inclusão digital dos acadêmicos do Profebpar.

Além do acesso à infraestrutura, faz-se necessário que os incluídos tenham uma cultura de uso das ferramentas tecnológicas digitais. O telefone celular veio possibilitar outra oportunidade de inclusão. Entretanto, o custo financeiro do aparelho com acesso à internet e o pagamento de um provedor limita os usuários de menor poder aquisitivo.

Quando refletimos sobre a inclusão tecnológica no Brasil e na escola brasileira, encontramos outros desafios que são um reflexo dos que já foram citados. Acrescente-se ainda a posição de Sancho, que fala sobre as transformações necessárias no contexto da educação em sua forma de ensino:

A principal dificuldade de transformação desse contexto de ensino com a incorporação de tecnologias diversas de informação e comunicação parece se encontrar, de fato, na tipologia do ensino dominante na escola e é centrada no professor. (SANCHO, 2006, p. 19)

Ensinar e aprender usando recursos digitais exige muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo e menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e comunicação. E a aquisição da informação dos dados dependerá cada vez menos do professor, pois as tecnologias podem trazer hoje dados, imagens e resumos de forma rápida e atraente.

O papel do professor – o principal – é ajudar o aluno a interpretar, relacionar e contextualizar esses dados. Para tanto, é necessário tomar alguns cuidados, como: preparar os professores para a utilização do computador e internet e procurar de todas as formas tornar viável o acesso frequente e personalizado de professor e aluno às novas tecnologias (notadamente a internet). É importante a segurança no manuseio das máquinas (computadores) pelo professor, sua capacidade de estabelecer laços de empatia, de colaboração, de incentivo, de manter o equilíbrio entre flexibilidade e organização para modificar a prática pedagógica e incorporar novos recursos.

Para tratar das potencialidades e dos desafios decorrentes do uso educacional das tecnologias digitais, destacamos a neces-

cidade de reflexão também do propósito das novas competências exigidas pela sociedade da informação, onde o interesse está especialmente focado no fazer pedagógico.

É possível perceber no cotidiano pedagógico uma certa expectativa, por parte de professores, quanto à vontade de utilizar os novos recursos da informática na educação. Muitas vezes, essa expectativa até mesmo se transforma em sentimento de insegurança ou de resistência em alterar a prática de ensino. Nesse caso, tal como acontece na sociedade, alguns se reservam o direito de se colocar à margem das transformações induzidas pela tecnologia e certamente passam a ter menos condições de vivenciar a nova ordem profissional. (PAIS. 2008, p.15)

A temática da inclusão digital na educação situa-se em um território de junção entre diferentes tecnologias e de novas condições de aprendizagem, o que demanda novas competências do ensinar e do aprender em qualquer nível de educação. Nesse sentido, um grande desafio na utilização do computador na escola é desenvolver competências e habilidades para seleção de informações pelo próprio sujeito da aprendizagem – o aluno. Não é desprezar ou minimizar o papel da função docente, visto que o professor deve estar inserido na difícil busca de informação e sua seleção, para redimensionar sua prática didática.

O professor deve estar aberto para as mudanças, principalmente em relação à sua nova postura: o de facilitador e coordenador do processo de ensino-aprendizagem. Ele precisa aprender a aprender, a lidar com as rápidas mudanças, ser dinâmico e flexível. Acabou a esfera educacional de detenção do conhecimento, do professor “sabe-tudo”. (TARJA, 2006.p.105).

Portanto, para manusear o computador como ferramenta em sala de aula, o professor, além de buscar melhorias educacionais pessoais, deve também se envolver em vivências diferenciadas, rever conceitos pedagógicos, gerenciar a integração de tecnologias com as propostas pedagógicas. Tudo para se adequar aos recursos disponíveis e ao “novo” educando, que passa a assumir uma atitude ativa no processo de aprendizagem.

A escola, porém, não pode se colocar à margem do processo social, sob pena de perder a oportunidade de participar e influenciar na construção do conhecimento social e ainda de democratizar informação e conhecimento. Hoje, ela precisa trabalhar de acordo com a perspectiva multi e intercultural e autônoma para adequar-se ao momento pós-moderno que vivemos. (GADOTTI,1994 p.63)

Entende-se que a formação docente não é estanque e pontual, mas contínua e permanente, para que possa adequar a sua prática didática à realidade social dos educandos. E assim manter-se atualizado sobre acontecimentos sócio-político-econômicos e rever suas concepções e ações educativas.

Nas ideias de Demo (1994), encontra-se uma forte justificativa para pensar em alfabetização tecnológica como parte da formação de docentes: segundo ele, a educação deve ser o paradigma da modernidade, na medida em que só existe desenvolvimento quando há produção de conhecimento próprio e sua disseminação popular, ou seja, “ser moderno é ser capaz de definir e comandar a modernidade” (p.23). E isso não pode ser feito sem educação, cuja função básica é enfrentar o desafio de humanizar o desenvolvimento.

A alfabetização tecnológica do professor, ou seja, a capacitação dele pode permitir um conhecimento elaborado e crítico a respeito das tecnologias, e para participar, para se comprometer com a construção do mundo, é necessário conhecimento e domínio sobre os elementos que dele fazem parte. (GANDIN, 1995, p.102).

A escola e o docente devem estar atentos às mudanças sociais provocadas hoje, principalmente pelas tecnologias, com o intuito de estabelecer uma relação dialógica, e suprir as necessidades de mundos que nem sempre andam juntos. É na escola que ocorrem transformações nos conhecimentos já construídos, aplicados e compartilhados. O computador pode e deve facilitar a construção de novos saberes e possibilitar, via internet, a interação entre os que fazem a escola e a sociedade.

No que se refere à multiplicidade de questões didáticas evidenciadas pelo uso da informática na educação, destacamos a criatividade por ser uma noção citada constantemente nos debates pedagógicos. Criar conhecimentos com o apoio de recursos digitais. Pensamos ser uma nova ordem de desafios para a educação contemporânea, que busca desenvolver novas habilidades e novos saberes, usando a criatividade não como dom, mas como produto de uma intensa experiência de trabalho e envolvimento em nível virtual, na qual as ideias podem se atualizar.

Perfil tecnológico na contemporaneidade

A transição do século XX para o século XXI coincidiu com uma mudança paradigmática de grandes proporções. A fragilização dos modelos explicativos, a derrocada do socialismo e a

revolução nos costumes criaram crises identitárias em todos os níveis. A educação como política social capaz de emancipar foi particularmente atingida. A escola, *locus* oficial do ensino da leitura e escrita, sofre a concorrência das tecnologias digitais.

A leitura para cada um representa a possibilidade de ver os dados do mundo com mais nuances. Efetivamente, pela linguagem nos expressamos, nos revelamos, nos relacionamos, criamos, construímos a sociedade, fazemos história. Assim também é com a linguagem digital, que não exclui a leitura e a escrita visto que uma só existe com a outra.

No século XXI, a sociedade exige de todos diferentes habilidades. Não mais só boa leitura e escrita. Espera-se dos profissionais de qualquer área de atuação que sejam hábeis no uso dos diferentes meios de comunicação, sendo físicos ou virtuais. Os trabalhadores, de forma geral, devem ser multifuncionais, trabalhar em cooperação e manter interação comunicativa efetiva. Isso é possível com as tecnologias digitais.

Do trabalhador da educação espera-se eficiência no uso do computador e da internet como recursos facilitadores de comunicação e de construção e reconstrução de novos saberes.

Perfil dos maranhenses

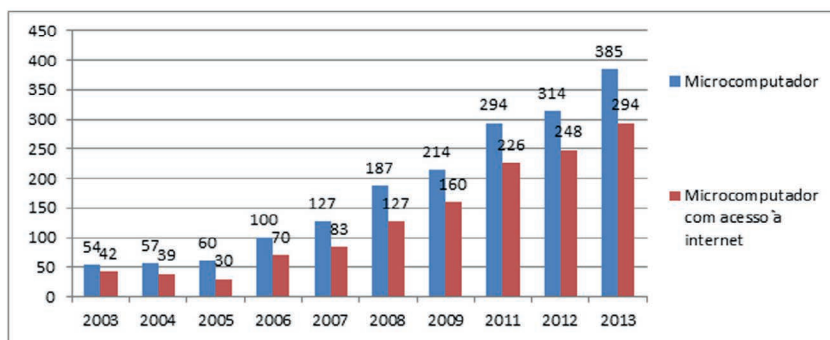
Falar de tecnologia é discutir todo e qualquer artefato criado pelo homem. Aqui consideramos a informática e a internet para nos referir a seu uso pelos povos que habitam o Maranhão - um dos 27 estados da Federação e reconhecidamente um dos mais pobres. A educação é um dos aspectos que evidencia a precariedade

das comunidades, pelas dificuldades de acesso a bens de consumo como as tecnologias de informação e comunicação, entre outros.

Os bens de consumo que possibilitam a inclusão digital foram objeto de pesquisa na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) desde 1967. O próprio instituto conceitua e define os objetivos e o período de realização.

Foi pensada para suprir a falta de informação sobre a população brasileira e estudar temas que não tivessem sido suficientemente investigados. A PNAD acontece anualmente, menos nos anos em que se tem realizado o censo. Ela se diferencia deste por utilizar amostra de 1.000 (mil) domicílios em todas as regiões do Brasil, inclusive na zona rural. Sempre no terceiro trimestre de cada ano. (<http://www.sidra.ibge.gov.br/IBGE>, 2015).

Os dados da pesquisa PNAD são públicos. Os abaixo são referentes aos anos de 2003 a 2013, exceto 2010, ano do último censo.



Domicílios particulares permanentes (em mil unidades) – Maranhão.
 Fonte: PNAD IBGE 2013. www.sidra.ibge.gov.br

Analisando só a aquisição da máquina (microcomputador) nos anos pesquisados, o crescimento é expressivo: mais de 700%. Esse número nos mostra que houve alteração de alguns fatores sociais, como melhoria do nível financeiro, bem como a redução do custo da máquina. Considerando a amostra da pesquisa, os resultados dizem que somente 385 domicílios entre os mil pesquisados têm microcomputador (a pesquisa considerou computador de mesa e computador móvel), que, para 615 domicílios, ainda é sonho de consumo.

Na mesma pesquisa, se verifica que a posse de computadores com acesso à internet é ainda menor. Os dados mostram que, entre os mil domicílios pesquisados, somente 42 tinham acesso à internet no ano de 2003, ficando 958 de fora da rede mundial. Já no ano de 2013, havia 294 domicílios com acesso à internet.

Analisando os números, percebemos que houve avanço com relação ao acesso à rede mundial. Contudo, ainda revelam a distância entre a população e possibilidade de desfrutar em seu domicílio dos benefícios da internet.

Na tentativa de traçar um perfil tecnológico dos maranhenses, percebemos que a maioria absoluta da população não é “incluída tecnologicamente”, considerando que a posse da máquina e o acesso à internet não garantem a inclusão e sim a melhoria da educação como um todo. Desse modo, ainda necessitamos de longos anos de trabalho e de políticas públicas eficazes, para que possamos ter um estado social e tecnologicamente desenvolvido.

Perfil dos acadêmicos do Profebpar

Para a construção do perfil dos acadêmicos do Profebpar, foram escolhidos de forma aleatória quarenta e cinco acadêmicos de duas turmas do polo de Imperatriz (Imperatriz e Grajaú). Vale ressaltar que a caracterização dos mesmos se fez a partir da análise dos dados de uma ficha de apresentação que era aplicada no início das aulas em cada turma, com o intento de se conhecer a realidade dos acadêmicos no que diz respeito às suas relações com as tecnologias e poder, a partir deste diagnóstico, planejar atividades viáveis ao perfil da turma.

Dos participantes, todos trabalham na área da educação. Nove por cento deles não são professores titulares em sala de aula, mas atuam como auxiliares de magistério na rede municipal de Imperatriz. Todos os demais são professores da rede pública. Assim, temos cem por cento dos pesquisados atuando na educação pública. Diante disso, decidimos apontar todos, nesta pesquisa, como docentes acadêmicos.

Em relação ao uso das tecnologias, sabe-se que são várias as possibilidades de uso do computador e das tecnologias digitais na educação. Isso se dá pelos diversos recursos, como: luzes, sons, imagens, movimento e a capacidade que estas novas tecnologias têm de unir todas as demais tecnologias antes já desenvolvidas desde o surgimento da fala e da escrita, envolvendo todas em mídias digitais. Todos esses recursos juntos proporcionam ao educador e ao educando uma possibilidade de ampliar a interação entre as informações a serem estudadas.

Neste contexto, oitenta por cento dos professores acadêmicos que participaram da pesquisa informaram que, nas instituições

de ensino onde trabalham, não há laboratórios de informática, o que reforça o que já fora dito anteriormente em relação à falta de inclusão digital no Estado do Maranhão. A falta do laboratório é uma das justificativas dos mesmos para explicar o motivo pelo qual a informática não faz parte das suas práticas educativas. Todavia, o que se pôde perceber é que os professores que afirmam não trabalhar com informática em sua prática docente são noventa e três por cento, o que é ainda bem maior que o percentual de professores acadêmicos em cujas escolas não há laboratórios de informática.

Contudo, quando nos referimos à possibilidade de acesso a computadores e internet, trinta e um por cento dos professores acadêmicos afirmaram não ter nenhum acesso à internet e vinte e nove por cento afirmam não ter acesso nem a computadores nem à internet. O percentual apresentado é grande, principalmente por se tratar de uma profissão que lida diretamente com a informação e com o conhecimento em um mundo cada vez mais globalizado e digital. O professor não pode se tornar alheio ao desenvolvimento digital. Segundo Perrenoud (2000), saber utilizar as novas tecnologias é uma das competências necessárias à docência, destacando que a escola não pode ignorar o que se passa no mundo, e é sabido que as novas tecnologias digitais têm transformado espetacularmente a sociedade tanto no processo de comunicação como de trabalhar, decidir e pensar. Vê-se, pois, que a realidade dos professores acadêmicos pesquisados é aviltante e retrata bem a realidade maranhense frente aos desafios que ainda devem ser enfrentados em relação à inclusão digital.

Do total de professores acadêmicos pesquisados, apenas sessenta e nove por cento afirmaram ter acesso à internet, e destes

somente vinte e dois por cento têm acesso diariamente. Trinta e um por cento afirmaram ter acesso apenas de vez em quando. Dezesesseis por cento afirmaram que só têm acesso a estas tecnologias nos finais de semana. Situação ainda pior é de doze por cento, que acessam raramente, e de outros seis por cento, que acessam apenas mensalmente. Cinco por cento nem responderam a esse questionamento. A referida realidade de acesso às tecnologias digitais reforça mais uma vez o distanciamento destes profissionais das ferramentas que poderiam proporcionar-lhes maiores possibilidades de crescimento profissional e de atualização, tendo em vista que por intermédio dos referidos recursos os professores acadêmicos poderiam ter acesso a cursos de formação continuada, a conteúdos atualizados e interativos, e assim ter melhores condições de trabalho. Destaca-se também que estes professores são estudantes universitários e que o acesso ao computador, mesmo que sem internet, é praticamente indispensável para uma vida acadêmica profícua, tendo em vista as exigências de uma produção que atenda às normas técnicas.

Os dados acima nos remetem ao que já fora dito por Gaddotti (1994) sobre a postura da escola, e por que não dizer dos professores, sobre a necessidade de não se colocar à margem do processo social - sob pena de perder a oportunidade de participar e influenciar na construção do conhecimento social - e ainda de democratizar informação e conhecimento. Como podem então os professores pesquisados participar e influenciar seus alunos em relação ao uso das tecnologias digitais quando os mesmos ainda estão alheios às mesmas?

Além da possibilidade de acesso aos computadores e internet, também buscávamos saber quais os conhecimentos os pro-

fessores acadêmicos tinham em relação aos softwares e sistemas computacionais. E sobre esta realidade os dados apresentados não diferem dos demais que apontam para a não inclusão digital destes. Treze por cento do total de pesquisados disseram não ter conhecimento de nenhum programa computacional. O programa mais conhecido é a internet, conhecida por oitenta e dois por cento dos professores pesquisados. Vinte por cento afirmaram ter conhecimento apenas de internet. O segundo programa mais conhecido é o Word, seguido pelo Power Point e Excel, que respectivamente são conhecidos por sessenta e dois, quarenta e sete e trinta e oito por cento. Já o Corel Draw é conhecido por apenas dois por cento dos professores. Nenhum outro programa foi citado. A situação acima relatada demonstra claramente o baixo conhecimento em relação aos softwares e a completa falta de conhecimento de algum software educacional.

Os dados supracitados reforçam a urgente necessidade de alfabetização dos professores acadêmicos. Que a escola precisa alfabetizar seus educandos isso já é notório. Todavia, vemo-nos diante de um desafio que é a alfabetização tecnológica do professor, que, segundo Gandin (1995), é a sua capacitação para que possa usar conhecimento elaborado e crítico a respeito das tecnologias. Além da alfabetização tecnológica dos professores, é preciso também garantir aos mesmos o acesso aos recursos tecnológicos digitais, para que de fato o professor possa desenvolver seu papel numa sociedade eminentemente tecnológica.

Outra informação importante que se percebeu ao analisar o perfil dos professores acadêmicos foi a respeito de seus conhecimentos sobre o Sistema Linux. Sabe-se que nas instituições públicas de ensino o sistema operacional disponível, principalmente

nos laboratórios de informática, é o Linux Educacional, um sistema operacional livre que não necessita de pagamento de licença de uso. Embora para os usuários haja muita semelhança entre os sistemas livres e os proprietários, percebeu-se na análise do perfil dos professores acadêmicos que uma minoria - cinco por cento - conhece o Linux e alguns dos que não conhecem até indagaram o que seria isso. Destaca-se que conhecer e ter acesso ao Linux Educacional ampliaria significativamente as possibilidades de trabalho com as tecnologias digitais na educação, pois neste sistema estão disponíveis diversos objetos de aprendizagem, o que ampliaria indiscutivelmente as possibilidades didático-pedagógicas dos professores e com certeza aumentaria o envolvimento e a participação dos alunos que estudam com estes docentes acadêmicos.

Diante do exposto, nos perguntamos: qual o papel da escola? Ela deve atrelar ao seu currículo disciplinas específicas sobre tecnologias? São perguntas que permeiam as mentes de professores e estudantes. É preciso garantir essa formação integral do ser humano a partir de práticas pedagógicas não rígidas e com auxílio de ferramentas modernas. Não se pode mais formar pessoas para mera reprodução, para repetição dos saberes acumulados, mas sim para a produção, análise, crítica e para recriação de velhos saberes e produção de novos. As tecnologias, nesse sentido, não devem necessariamente ser objetos de estudos nas escolas de educação básica, mas instrumentos facilitadores da aprendizagem, do mesmo modo que são instrumentos pelos quais se desenvolvem diversos trabalhos na sociedade. A aplicação das tecnologias digitais na educação não deve ter um fim em si mesmo, mas servir de suporte para a realização da leitura e compreensão do mundo e dos afazeres sociais da modernidade. E para isso é necessário,

antes de tudo, que os profissionais da educação, os professores, conheçam e tenham acesso a estas tecnologias. E neste contexto podemos afirmar:

O novo professor precisaria, no mínimo, adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competências para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidades de articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2001, p.28).

Não se pretende aqui impor a tecnologia como condição *sine qua non* para que haja educação de qualidade, mas entendemos, como Brito e Purificação (2005, p.21), que existem três caminhos possíveis: repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo ou apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo ou apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias. Assim, acreditamos que, de um modo geral, educadores e educandos precisam apropriar-se dos processos, de modo a não se tornarem escravos da tecnologia e nem tampouco alienados e excluídos dos processos tecnológicos.

À guisa de conclusão: o desafio do acesso

Tendo em vista a realidade apresentada, não causa estranheza alguma dizer que não foram poucas as dificuldades enfrentadas para ministrar a disciplina *Informática Aplicada à Educação*. O objetivo, de acordo com a ementa, é: compreender as bases construcionais da linguagem da informação e da tecnologia da

comunicação e suas contribuições ao campo da educação, bem como utilizar os recursos da informática como ferramenta para aperfeiçoar o processo de ensino.

Então, como compreender a construção de uma tecnologia que se desconhece e não se tem acesso à mesma? Como propor a utilização de um recurso desconhecido? Estes questionamentos expressam o enfrentamento-chave: o desafio do acesso. Esse desafio transforma-se em desafios diários presentes nas escolas e especificamente nas aulas da *Informática Aplicada à Educação*, o que exigia muitas vezes, o refazimento das propostas de atividades, de modo a aproximar a disciplina ao máximo possível da realidade que nos era imposta, visando sempre à superação dos limites encontrados.

Antes de falar de algumas dificuldades práticas encontradas no dia a dia da sala de aula, queremos descrever uma conversa com uma aluna, após uma aula, onde falávamos sobre a evolução das tecnologias e citávamos termos como softwares, hardwares, bits, bytes, entre outros que são próprios da área. A professora acadêmica aproximou-se de mim no intervalo e disse: “Professora, eu não entendi nada do que a senhora falou!” Eu fiquei meio desapontada e perguntei-lhe: “Nada? Como assim?” E ela me respondeu: “Nada, professora. Onde eu moro, não tem nem energia elétrica! Como eu vou conseguir imaginar esse monte de coisa que a senhora disse?”. Talvez este tenha sido, para mim, um dos momentos mais difíceis.

Houve momentos em que alguns professores acadêmicos, ao entrar no laboratório de informática, não conseguiam inicialmente sequer identificar os componentes do computador, como o monitor, teclado, mouse, gabinete... Outros não conseguiam ligar

o computador e/ou manusear um mouse. Diante desta problemática, o caminho encontrado foi trabalhar com equipes mistas, nas quais uns detentores de mais conhecimentos poderiam compartilhar e ensinar os que não tinham, sob o monitoramento docente. Nessas situações, era impossível falar inicialmente da aplicação do computador como ferramenta pedagógica e, por isso, começávamos as atividades com o estudo sobre informática básica, oportunizando a muitos os seus primeiros contatos com a tecnologia e, aos que já tinham acesso, um espaço para socializar seus saberes com os colegas. Para tais atividades, valorizávamos a cooperação, o trabalho coletivo, a exploração, a curiosidade, e apresentávamos propostas de atividades para a superação das dificuldades, fossem elas de conhecimento do teclado, de manuseio do mouse, de saber ligar e/ou desligar um computador corretamente ou criar pastas, salvar documentos, procurar algum arquivo ou ainda fazer uma pesquisa na internet.

A relação que se propunha ao trabalhar com estes professores acadêmicos era que eles, juntamente conosco, pudessem ensinar e aprender, compartilhar suas experiências, testar as possibilidades viáveis com vistas a superar seus limites. Assim, podíamos perceber na prática o sentido do que Paulo Freire afirma:

...ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência. As duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2002 p. 12).

Uma atividade sempre presente nas aulas eram as gravações e edições de vídeos. Na sala de aula, os professores acadêmicos eram orientados a produzirem uma gravação com celulares ou máquina filmadora que possuíssem. Os vídeos deveriam abordar algum tema relacionado às tecnologias, tendo sempre um texto-base como referencial para as discussões a serem feitas nas gravações. Esta atividade sempre era uma das que mais despertava o interesse dos professores acadêmicos, pois “a televisão e o vídeo são sensoriais, visuais, linguagem falada, linguagem musical e escrita que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas”. (MORAN, 2000, p.38).

A produção do vídeo permitia o manuseio de forma direcionada de uma tecnologia acessível para quase todos, e por essa razão tínhamos a facilidade de contar com o envolvimento de todos na referida tarefa. Destaca-se que o formato das gravações variava muito entre entrevistas e/ou depoimentos e, uma vez gravados, o desafio era fazer a edição dos vídeos. Nesta parte da atividade, surgiam as dificuldades, pois os professores acadêmicos não conheciam nenhum programa de edição de vídeos. Propúnhamos a utilização do Windows Movie Maker, pela facilidade de acesso e pela simplicidade para sua utilização. Neste momento, mais uma vez num trabalho de cooperação, conseguíamos realizar a atividade, quase sempre a contento. Ao final da exibição dos vídeos, os professores acadêmicos compartilhavam como tinha sido a vivência da experiência e o que tinham conseguido aprender em relação ao uso das tecnologias digitais na produção do vídeo. Os depoimentos eram sempre animadores - embora alguns ainda relatassem dificuldades e/ou dúvidas – e, nesta ocasião, provei-

távamos a oportunidade para contribuir com a superação das dúvidas ainda remanescentes.

Outro momento de empolgação que se percebia nas aulas era quando estudávamos sobre a classificação dos softwares educacionais quanto às possibilidades pedagógicas que os mesmos apresentavam e tínhamos a oportunidade de vivenciar a elaboração de uma aula com a mediação de pelo menos um software educacional. A escolha do tema para a aula era livre, e os professores acadêmicos sempre escolhiam, após alguns minutos de exploração de alguns softwares que eram apresentados. Vale aqui informar que os referidos aplicativos pertenciam a uma coleção de softwares educacionais e funcionavam off-line. Para tanto, eram copiados nos computadores do laboratório de informática ou mesmo nos computadores pessoais, de modo que os mesmos pudessem perceber que nem sempre é necessário se ter acesso à internet em todos os computadores para usar o laboratório de informática.

O uso de softwares educacionais como recurso didático era sempre mediado pela reflexão de que as tecnologias podem e devem ser usadas como recursos pedagógicos. Todavia, não pode ser algo isolado do contexto de forma estanque e com a finalidade em si mesmo ou apenas para passar o tempo, pois, como afirma Tajra (2008, p.49), *a utilização do computador, integrada a softwares educativos, não garante uma adequada utilização desta tecnologia como ferramenta pedagógica*. Desse modo, os professores acadêmicos eram estimulados a pensar o uso didático do software educacional articulado com outras atividades desenvolvidas em sala de aula ou mesmo na biblioteca da escola, bem como propor uma atividade interdisciplinar. Assim, ao invés de se sugerir uma aula pronta e estanque no laboratório de informática, os mesmos eram desa-

fiados a apresentarem uma sequência didática interdisciplinar, na qual as tecnologias digitais se articulavam com as demais tecnologias educacionais, já antes conhecidas como o livro, o quadro, o caderno, entre outras.

Para estas atividades com o uso dos softwares educacionais, as principais dificuldades encontradas do ponto de vista das tecnologias eram em relação à compreensão dos comandos do software escolhido, o que exigia leitura dos comandos e transposição dos comandos aprendidos em outros softwares para os softwares então estudados. Também a falta de iniciativa e curiosidade para explorar os softwares que eram novos para os mesmos - muitas vezes limitando-se a perguntar qual o próximo passo a ser dado ou o que fazer numa determinada situação -, talvez pelo medo de ousar na exploração dos softwares educacionais. Buscando a superação dessas dificuldades, estimulávamos a fazer a exploração do software, encorajando-os a buscar tentativas e registrar o que aconteceria com a mesma. Desse modo, os professores acadêmicos seguiam percebendo quais possibilidades os softwares lhes ofereciam. Neste sentido, compartilhamos o seguinte pensamento:

O ambiente que envolve o uso do computador nos mostra uma aprendizagem constante e disponível a que estamos sujeitos, se dispostos. O ambiente de troca de experiências, o trabalho em grupo e a percepção de que nunca sabemos tudo parece nos sugerir que, para um aprendizado com autonomia e solidez, a tentativa e o erro são imprescindíveis. (MIRANDA, 2006, p. 56).

Ainda sobre as atividades com os softwares educacionais, outra dificuldade percebida foi em relação à capacidade de pensar uma sequência didática que envolvesse diversas tecnologias e

fosse interdisciplinar. Neste sentido, buscávamos recapitular com eles alguns conceitos e aplicações da didática, como metodologias, recursos, interdisciplinaridade e, de forma coletiva, elaborar um plano de aula, para só então incluirmos os novos recursos: a tecnologia digital e o software educacional escolhido. Pelo exposto, podemos afirmar que:

A utilização de um software está diretamente relacionada à capacidade de percepção do professor em relacionar a tecnologia à sua proposta educacional. Por meio dos softwares, podemos ensinar, aprender, simular, estimular a curiosidade ou, simplesmente, produzir trabalhos com qualidade (TAJRA, 2008, p.69)

Pode-se dizer, de um modo geral, que houve dificuldades e limitações, mas não foram suficientes para barrar o desenvolvimento da disciplina. Ao contrário, pode se perceber que ela oportunizou a todos uma ampliação de suas capacidades quanto ao contato com as tecnologias digitais e destas com sua prática docente. Todavia, sabemos que esta disciplina, para muitos, foi apenas um contato inicial e serviu de estímulo para uma possível inclusão digital destes e de seus alunos.

Referências

BRANDÃO, Marco. *Dimensões da inclusão digital*. São Paulo: All Print Editora, 2010.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Informática na Educação*. Curitiba: Facinter, 2005.

- DEMO, Pedro. *Pobreza política*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC. *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília, 28/8 a 2/9/94.
- GANDIN, Danilo. *Medidas essenciais para a Escola Hoje*. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus, professor; adeus, professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MIRANDA, Raquel Gianolla. *Informática na educação: representações sociais do cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papiros, 2000.
- SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SILVA FILHO, Antônio Mendes da. Os três pilares da inclusão digital. *Espaço Acadêmico*, ano III, n. 24, 2003.
- PAIS, Luiz Carlos. *Educação escolar e as tecnologias da informática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TARJA, Sanmya Feitosa. *Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Érica, 2008.
- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

Cidade de Imperatriz, MA
Fonte: Jordana Fonseca (2015)





Programa de formação de professores para a educação básica e suas implicações na prática pedagógica dos/as professores/as

RESUMO: Este trabalho é fruto das experiências como professora do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas – Profefpar/UFMA, que tem como objetivo formar os profissionais que se encontram nas redes públicas de ensino sem licenciatura ou com licenciatura diferente da área em que atuam. Pela natureza do mesmo, temos questionado que mudanças têm sido promovidas na concepção de ensino e aprendizagem dos/as professores/as e como essa mudança incide em sua prática. Diante desse questionamento, temos como objetivo analisar a contribuição do Profefpar para a melhoria da prática pedagógica dos/as professores/as cursistas. Buscamos analisar a prática pedagógica, tendo como referencial metodológico a pesquisa qualitativa a partir de um viés crítico-dialético, tendo como instrumento de coleta de dados questionário aberto e relatos de experiências. Embora as mudanças na educação e na formação não aconteçam de forma rápida, os/as professores-acadêmicos/as dos polos Lago da Pedra e Bom Jesus das Selvas têm relatado que a compreensão acerca da prática pedagógica tem mudado, pois, a partir da formação, têm tido maior clareza sobre a sua atuação.

PALAVRAS-CHAVE: Profefpar. Formação de professores. Prática pedagógica.



Autora

ANTONIA MARCIA MEIRELES RAMOS - Mestra em Educação – Universidade Federal do Pará; Pedagogia - Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Campus de Imperatriz; Especialista em Metodologia da Educação Superior - Universidade Estadual do Maranhão (Uema); Especialista em Gestão Escolar pelo Programa Escola de Gestores - MEC/UFMA. Supervisora escolar da educação básica e professora do Profebpar/UFMA polo de Imperatriz.

Introdução

Historicamente, a formação de professores no Brasil tem sido uma problemática, desde modelos de formação oferecidos, até suas formas de financiamento. O número de professores que atuam na área sem formação acadêmica ainda é bastante acentuado. Conforme dados do Observatório do PNE, em 2013 74,8% dos professores da educação básica têm ensino superior. O que significa que um quarto dos docentes da educação básica ainda não tem curso superior.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, a formação inicial em nível superior tornou-se um dos requisitos da formação docente para atuar no magistério da educação básica, embora em seu artigo 62 admita, excepcionalmente, o ensino médio na modalidade normal para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Contudo, quase duas décadas depois da aprovação da referida lei, conforme dados acima indicados 25% dos professores que atuam na educação básica não são licenciados. Essa situação tem exigido políticas públicas de formação de professores que busquem atender a esse percentual de professores que atuam sem a formação inicial básica necessária.

Nesse contexto, foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor –, de caráter emergencial, com a finalidade de atender ao artigo 11, inciso III, do Decreto 6.755/2009, que define a “oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica” (BRASIL, 2009).

O propósito seria, de forma mais rápida, atender o maior número de professores que já atuavam na educação básica há mais de três anos sem a formação em nível superior. Em articulação com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – e as universidades (de preferência, as públicas), o Parfor é colocado em prática.

É nesse sentido que a Universidade Federal do Maranhão adere ao Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas – Profebpar/FNDE/Capes/UFMA, atendendo aos vários municípios do Estado do Maranhão, criando polos. Entre estes estão os de Lago da Pedra e Bom Jesus das Selvas, locais onde a pesquisa foi realizada com 45 professores/as, por meio da observação em sala de aula e de um questionário aberto.

A formação continuada de professores e seus desafios

As políticas educacionais a partir do final da década de 1970 foram orientadas pelas reformas impulsionadas pelo processo de reestruturação produtiva. No que tange à formação e à profissionalização do magistério, têm sido orientadas pela ótica economicista, buscando “adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado. Sob essa ótica, a qualidade da formação de professores é elemento impulsionador e realizador dessas reformas” (FREITAS, 2004, p. 90).

Como se tem constatado, a formação e a profissionalização dos educadores foram historicamente submetidas aos interesses economicistas. Contudo, contrapondo a essa ótica, os movimentos

dos educadores pela democratização da educação, formação e profissionalização do magistério foram permanentes, principalmente em função da atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) desde década de 1970.

A Anfope vem contribuindo com essa discussão construindo coletivamente uma concepção de formação fundada em uma “*concepção sócio-histórica de educador*, em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que vem caracterizando as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país” (FREITAS 2004, p. 90, grifo no original).

A luta dos movimentos de educadores, principalmente da Anfope, por uma sólida formação e pela definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação, a partir de uma visão crítica, de uma formação que contemplasse o ensino, a pesquisa e a extensão, centrada em uma base comum nacional e não em um currículo mínimo (FREITAS, 2004), fora desconsiderada pelos formuladores das políticas públicas desde a aprovação da LBB 9394/96 quando nesta admite-se, ainda, a formação em nível médio na modalidade Normal para a atuação dos/as professores/as na educação infantil e nas cinco primeiras séries do ensino fundamental e quando se admitiu que qualquer instituição de nível superior sem tradição em um sólido desenvolvimento fosse responsável pela formação dos milhões de professores/as no Brasil.

Em 2007, em função do baixo nível de aprendizagem dos alunos e das pressões da sociedade civil e organismos internacionais pela melhoria da qualidade da educação, foi instituído o Pacto pela educação, tendo como elemento norteador da formação dos/as educadores/as do Parfor.

O Parfor tem como objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que esses profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Assim, milhões de professores/as dos mais diversos rincões do país têm a oportunidade de fazer um curso superior e melhorar sua atuação e sua condição econômica. São docentes, na sua maioria, com uma formação básica precária, que não têm acesso aos recursos tecnológicos como computadores e internet e mal sabem ler e escrever. Por ser um público eminentemente feminino, soma-se a essas dificuldades a jornada dupla ou tripla de trabalho. A resistência dos familiares, em especial dos cônjuges, não tem contribuindo para que essas professoras possam se qualificar.

Em se tratando do Profebpar/Capes/UFMA, a modalidade é presencial nos finais de semana. Os/as alunos/as precisam se deslocar para se dirigir ao polo onde acontecem as aulas. Observamos um esforço muito grande dos/as professores/ as/acadêmicos/as para permanecerem no curso, fazendo sacrifícios para obter essa formação. Diante das dificuldades vivenciadas ao longo de dois anos como professora do polo de Lago da Pedra e, no último ano em Bom Jesus das Selvas, sempre questionamos qual a contribuição desse programa para a prática pedagógica dos/as professor/as? Que mudanças têm sido promovidas na concepção de ensino e aprendizagem dos/as mesmos/as e se essas mudanças têm incidido em suas práticas?

As repercussões do Profebpar nas práticas pedagógicas dos/as cursistas

A mudança de concepção é o primeiro passo para uma tomada de posição em relação ao nosso fazer, a nossa prática. Diante dessa assertiva, questionamos: estaria o Profebpar se desdobrando para trabalhar na direção que permitisse uma relação de unidade entre teoria e prática ou “numa perspectiva burocrática cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educador”? (PIMENTA 1999, p. 16).

A resposta a essa pergunta não é simples, requer uma investigação mais aprofundada e não pretendemos dá-la nesta produção. Mas, ao mesmo tempo, ela se faz pertinente porque, a partir da nossa atuação como professor/a/formador/a, imprimimos a nossa marca e, de certa forma, contribuímos para transformar a nossa realidade. É claro que não podemos esquecer as condições materiais das quais falamos no início desta seção. É nesse sentido que nos propomos realizar essa investigação. Partimos de uma concepção de educação pautada numa visão crítica da realidade, buscando revelar as contradições existentes no Profebpar, os limites e possibilidades para a formação dos/as educadores/as cursistas.

Para essa elaboração, recorremos aos registros de relatos e impressões feitos durante as disciplinas ministradas e a um questionário com perguntas abertas para melhor captar as percepções dos/as professores/as acerca do Programa e sua influência na prática pedagógica.

Em relação às percepções sobre as condições de formação, os/as professores/as/acadêmicos/as apontaram as seguintes dificuldades apresentadas no quadro 1.

Fatores que mais dificultam a participação e aprendizagem no curso de Pedagogia ofertado pelo Profebpar

DIFICULDADES	SUJEITOS
Falta de local adequado para estudo com o mínimo de conforto, falta de internet, espaço físico.	16
Conciliar as atividades domésticas e profissionais com os estudos.	15
Distância do local de residência para a cidade onde está situado o polo, as péssimas condições da estrada, falta de meios de transportes na hora certa, falta de comunicação.	14
Dificuldade em compreender e produzir textos científicos. Acompanhar o nível superior por ter feito uma base mal feita, falta de hábito de ler.	11
Dificuldades financeiras (não pagamento de bolsa) e familiar.	9
Pouco tempo para fazer os trabalhos.	8
Falta de apoio do poder público municipal	6
Falta de acesso às fontes de pesquisas e à biblioteca.	4
Falta de conhecimento para manusear os recursos tecnológicos.	4
Fato de funcionar nos finais de semana.	3
Acesso às obras científicas.	2
A incompreensão de alguns professores com relação às dificuldades da turma.	2
Nervosismo durante os seminários interdisciplinares.	2
Cansaço físico e mental.	2
Fazer pesquisa de campo.	1
Cuidar do bebê e fazer o curso.	1
O pouco tempo de alguns professores, pois sinto falta de uma correção mais detalhada dos trabalhos.	1
Falta de apoio da gestão escolar.	1
Qualidade das apostilas, muito apagadas, folhas trocadas e letras pequenas.	1

Fonte: questionário direcionado aos (as) acadêmicos (as).

Conforme Decreto 6.755/2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída se efetivaria em regime de parceria entre a União, Estados, municípios e Distrito Federal. Caberia à União o apoio financeiro por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE - e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes na concessão de bolsas de estudos e pesquisas, conforme disposto no artigo 1º da Lei 11.273/2006. Todavia, em

muitos municípios pelos essa parceria não se efetiva de forma que os/as professores/as/acadêmicos/as tenham as condições necessárias para estudarem. O espaço da escola na qual ocorrem as aulas tem uma estrutura inadequada, as salas são quentes, o acesso à internet é bastante restrito e não há computadores para os/as acadêmicos/as usarem, tampouco uma biblioteca para que possam pesquisar.

Essa situação está em consonância com as observações feitas acerca da falta de apoio do poder público local, no sentido de oferecer uma estrutura adequada para que tenham o mínimo de conforto e condições para estudo, e também financeiro, já que a maioria tem que se deslocar dos povoados e até mesmo de municípios distantes para estudar. Percebe-se que, em relação à parceria, em muito esta deixa a desejar.

A segunda maior dificuldade apontada pelos/as educadores/as/ acadêmicos/as é conciliar uma jornada de trabalho dupla, ou até mesmo tripla, no caso principalmente das professoras, pois atualmente “o trabalho do professor tem se expandido para além do campo pedagógico, maximizando o seu tempo de produção, sem o devido acompanhamento salarial, e tempo disponível para estudos individuais, participação em reuniões, etc.” (PRADO, LUZ, SOUZA 2012, p.4-5).

Diante de tantas demandas, não sobra tempo para os/as acadêmicos/as do Profebpar se dedicarem aos estudos. Tempo esse que deveria ser bem maior devido às dificuldades de compreensão e elaboração apresentada pelos/as mesmos/as. Saviani (1994), 30 anos atrás, já advertia que um dos grandes desafios para a constituição de uma pedagogia histórico-crítica estava na condição de penúria pela qual passava os professores naquela época; na

precária situação de trabalho e nos baixos salários. Afirmava que tal situação se refletia na formação dos/as professores/as, de forma que “traz dificuldade para a teoria, como estou tentando mostrar” (p. 116).

Para o autor, “em tais condições fica difícil para esses professores assimilarem as propostas teóricas e procurarem implementá-las na sua prática”(p. 116). Como se percebe, a situação apresentada por Saviani no interior do Maranhão é atualíssima. Os desafios de outrora continuam tão presentes na realidade dos/as professores/as de Lago da Pedra e Bom Jesus das Selvas.

Diante das dificuldades apresentadas, questionamos se o curso favorecia a prática pedagógica dos/as professores/as/acadêmicos/as e de que forma o mesmo tem favorecido. Obtivemos por unanimidade dos/as questionados/as uma resposta positiva. Entre os argumentos para justificá-la estão:

A importância do curso para a prática pedagógica e desenvolvimento profissional

CATEGORIAS	JUSTIFICATIVAS	SUJEITOS
<p style="text-align: center;">METODOLOGIAS</p>	<p>Porque conheci novos métodos, portanto, com isso acredito sim, que favoreceu bastante a minha prática profissional. Porque me fez buscar ideias novas e refletir de maneira crítica e criativa, para somar no processo de aprendizagem dos educandos e na minha vida prática como educadora. Porque nos mostra como trabalhar de forma diferente e simples como os nossos alunos. Pois com tudo aprendendo, posso ministrar uma melhor aula. Porque além de me favorecer novos conhecimentos, durante esses estudos, aprendi a usar novas estratégias de como ministrar o meu trabalho. Já tive bastante experiência na sala de aula através das aulas que eu tive. Favoreceu sim, pois os conteúdos estudados até aqui, só vieram enriquecer minha prática pedagógica. Acredito que meu trabalho será cada vez melhor porque tudo que é ensinado tem conteúdo e qualidade é por isso tudo que eu já aprendi com aprendizado.</p>	<p style="text-align: center;">13</p>

<p>AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO</p>	<p>As disciplinas foram muito importantes para o desenvolvimento do meu conhecimento. Porque já aprendi bastantes coisas, me senti mais desenvolvida no meu trabalho de professora e até mesmo dentro da faculdade. Porque esta enriquecendo meu aprendizado cada vez mais. Acredito que meu trabalho será cada vez melhor. Porque está enriquecendo meu aprendizado cada vez mais. Porque fez com que eu entendesse os conteúdos com mais clareza e também obtive mais conhecimento na minha profissão. Atualização dos conhecimentos para melhorar como professora.</p>	<p>11</p>
<p>COMPORTEAMENTO</p>	<p>Favoreceu muito, pois aprendi várias formas de se comportar no meio educacional e o meu aprendizado. Tem interferido de maneira positiva, me ajudado em meu relacionamento com meus colegas de trabalho e alunos. Fez com que eu tomasse consciência da minha prática, interferiu na forma de tratamento professor e aluno. O curso está ajudando a vencer o medo de me expressar em público.</p>	<p>7</p>
<p>AMPLIAÇÃO DA VISÃO DE MUNDO</p>	<p>Porque a minha vida profissional teve um olhar diferente em todos os segmentos. O conhecimento que adquiri já é uma visão de mundo. Porque eu descobri que as aulas que assisti me fez pensar, buscar e, conhecer novos caminhos para minha formação como um sujeito aprendiz, pois o conhecimento que adquiri já é uma visão de mundo. Tem despertado um olhar crítico para a realidade, ver os problemas com outros olhos.</p>	<p>6</p>
<p>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</p>	<p>Favoreceu sim, porque depois que eu comecei a estudar eu passei a ver o lado profissional de uma maneira mais produtiva. As aulas que assisti até agora foram muito proveitosas e contribuíram na minha ação profissional, porque me trouxe muito conhecimento para desenvolver melhor a profissão.</p>	<p>3</p>

Dos quarenta e seis sujeitos dessa pesquisa, treze inferiram que o curso tem sido muito importante, pois os instrumentaliza metodologicamente, melhorando sua atuação em sala de aula. Nas discussões durante as aulas, muitos/as dizem ter mais consciência

do que fazem. Para exemplificar melhor o que os/as professores/as/acadêmicos/as querem dizer, uma docente “confessou” que antes de aprofundar as leituras sobre a temática jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil entendia o brincar como forma de tão somente ocupar as crianças para não bagunçarem tanto. Não sabia da tamanha relevância dessa atividade. Para Veiga,

É possível afirmar que o ensino não corresponde somente a um tipo de ação específica. Ao contrário, o ato de ensinar recorre constantemente a uma diversa gama de ações heterogêneas. Isso exige do professor um conhecimento consistente da disciplina que vai desenvolver, conhecimento sobre como os alunos aprendem e sobre *as abordagens metodológicas de ensino*, de investigação e de avaliação. Ensinar efetivamente exige uma série de habilidades fundamentais, que podem ser desenvolvidas *no processo de formação* (VEIGA, 2012, p.30, grifo nosso).

A partir dessa afirmação, compreendemos que os/as acadêmicos/as buscam um fazer mais consciente e que promova a formação do sujeito como um todo. A busca de novas metodologias e a apreensão das abordagens metodológicas de ensino, conforme Veiga (2012), são de fundamental importância para superar uma prática livresca, tradicional, uma educação bancária, como intitulou Paulo Freire, em que o/a professor/a apenas despeja conteúdos para que os/as alunos/as memorizem.

No entanto, a compreensão de um fazer que busque as melhores formas de aprender e ensinar não deve, de forma alguma, se firmar numa prática esvaziada de teoria, pois, para ser transformadora, a prática necessita emergir da realidade a partir das necessidades dos sujeitos iluminada pela teoria, buscando criar soluções para os problemas, tornado-se uma ação contínua.

Nesse sentido, os/as acadêmicos/as acreditam que o Profebpar muito tem contribuído para a ampliação do conhecimento, da sua visão de mundo e do seu fazer profissional. Essa ampliação é necessária, pois a ação de ensinar deve ser compreendida como “uma prática social, que se realiza não só por meio da ação do professor, mas pela compreensão de contextos sociais mais amplos” (VEIGA, 2012, p. 29).

Na sociedade capitalista em que vivemos, muitos de nós, professores/as, somos alijados/as dos bens materiais, sociais e culturais, incorrendo em condições precárias de moradia, saúde e educação. Amargamos a desvalorização profissional. Essa situação reflete na visão que temos de mundo, inclusive na nossa humanização, questão apontada na investigação, quando professores/as dizem que o curso tem melhorado, ampliando a sua visão de mundo e a relação com os outros. Mészáros, baseando-se em Marx, acredita que a educação seja um instrumento para a superação da autoalienação do trabalho. Para ele,

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÈSZAROS, 2008, p. 65, grifo do autor).

Nesse sentido, não é qualquer educação que cumpre esse papel. A mesma tanto pode libertar como alienar. Embora as condições estruturais do Profebpar não sejam as ideais, conforme atestam os/as acadêmicos/as, na contramão de todos os problemas apontados pelos/as mesmos/as, a formação tem feito a diferença nas suas vidas pessoais e profissionais.

Essa compreensão mais crítica da realidade, conforme afirmam estarem adquirindo, reflete na sua ação enquanto profissionais, tomando consciência da sua profissão. Na formação de um/uma professor/a, é imprescindível a construção dessa visão crítica da realidade. Pistrak, referindo-se ao programa de educação soviética pós-revolução, afirma que, “em toda linha de educação, parece-nos impossível conservar a antiga concepção de uma educação apolítica e colocar o trabalho cultural fora da política” (PISTRAK, 2011, p. 18).

O educador soviético tinha plena certeza de que uma educação que visa à formação de um/a educador/a deve estar pautada numa concepção crítica da realidade, partindo de sua cultura, da sua realidade.

Como já dissemos anteriormente, a constituição de um programa de formação consolidado com todas as condições necessárias ainda é algo distante da nossa realidade. Isto porque as concepções de educação que norteiam as políticas educacionais para a qualidade da educação não estão centradas nos sujeitos/professores/as e sim nos insumos. “Quanto à formação docente, essa é considerada uma categoria muito dispendiosa, apontando como alternativa a formação continuada em detrimento da inicial e a utilização da educação a distância” (DINIZ, 2009, p. 301).

Embora o programa não ofereça as condições necessárias, buscamos investigar quais os sentidos e significados² do mesmo para os/as professores/as/acadêmicos/as. Os sentidos e significados atribuídos por esses sujeitos foram: *muito valioso, uma oportunidade ímpar, uma grande chance, uma possibilidade de formação, um caminho para a profissão*. A partir das inferências, percebemos que, embora com todas as dificuldades, por ser um curso nos finais de

semana e pela falta de suporte materiais, o Profebpar tem sido uma das únicas oportunidades para os/as professores/as da região de Lago da Pedra e Bom Jesus das Selvas.

Considerações finais

A formação de professores, como ressaltamos inicialmente, é uma questão complexa, que requer aprofundamento para maior compreensão do processo de constituição da profissão de professor/a e de sua profissionalização. Processo esse que se inicia com a formação inicial e prossegue com a contínua e a valorização do/a professor/a.

O Profebpar/Capes/UFMA é instituído para suprir a carência da formação inicial dos/as professores/as, visto que, a partir da LDB 9394/96, para atuarem como profissionais da educação básica necessitariam ter uma graduação. E como historicamente a formação dos/as profissionais que cuidariam da educação das crianças, adolescentes e jovens do nosso país foi tratada com des-caso, como Novaes (1995) bem ilustra essa realidade em seu livro “Professora primária - mestra ou tia”, em que escreve passagens de documentos nos quais estaria expressa a ideia de que se o/a professor/a quisesse se formar, isso seria responsabilidade dele/a e não do poder público.

Nesse sentido, mesmo não sendo o ideal de formação almejado pelos/as professores/as, o Profebpar tem sido, como diz Zulmira (polo Lago da Pedra), a única possibilidade dos/as professores/as de fazerem uma graduação e melhorar sua profissão. Sem essa oportunidade, não conseguiriam fazer um curso superior.

Os problemas são muitos, conforme apontam os/as acadêmicos/as, mas para os/as mesmos/as o programa contribui de forma significativa para as suas vidas pessoais e profissionais, pois tem possibilitado uma melhor atuação na sala de aula, para o entendimento da importância do/a professor/a adquirir mais conhecimentos, para ampliação da sua visão de mundo e maior consciência de si mesmo.

O Profebpar apresenta-se como uma alternativa para suprir a carência da oferta de licenciaturas em todo Brasil, mas ao mesmo tempo os desafios são inúmeros para uma formação consolidada dos/as professores/as em função dos problemas de ordem material e devido às dificuldades na sua formação básica, que têm provocado a angústia de todos/as os/as professores/as que atuam no mesmo.

Referências

BARROS, Antonilda Vasconcelos de; LUZ, Iza Cristina Prado da; SOUZA, Michele Borges de. *Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho*. Disponível em: <www.sbec.org.br/evt2012/trab06.pdf>. Acesso em 13/02/2015.

_____. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes - no fomento a programas de formação inicial e Decreto 6755 de 29 de janeiro de 2009 e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em 10/01/15.

BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares inter cruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

DINIZ, Diana Costa. A centralidade da formação de professores no contexto das reformas educacionais. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (org.). *Reflexões sobre políticas educacionais no Brasil: consensos e dissensos sobre a educação pública*. São Luís: EDUFMA, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Unesp, 2004.

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

MÈSZAROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1995.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores/indicadores>> Acesso em: 17/01/2015.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovic. *Fundamentos da escola do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, Antonia Marcia Meireles. Projovem urbano como política pública de educação: escolarização e inserção profissional dos egressos no município de Imperatriz-MA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2014.

VEIGA, Ima Passos Alencastro (org.) et.al. *Lições de didática*. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.



EXPERIÊNCIA

2



O estágio supervisionado em docência na educação infantil realizado na Unidade Integrada Frei Caneca, em Buriticupu-MA: uma breve reflexão sobre as atividades desenvolvidas

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo descrever as principais atividades desenvolvidas no estágio supervisionado em docência na Educação Infantil como ponto de partida para a reflexão da prática docente, enfatizando experiências vivenciadas no âmbito da Unidade Integrada Frei Caneca, sob a orientação do professor Isnande Mota Barros. Os relatos das atividades presentes neste artigo são resultados da observação/intervenção das professoras Firlângea Ferreira Araújo e Luzinete Rodrigues Macedo Santos em duas turmas de Educação Infantil desta unidade de ensino, como requisito obrigatório do curso de Pedagogia, momento oportuno para fazer relação entre os saberes teóricos e a prática em sala de aula, para ao mesmo tempo compreender a importância desse momento para o estagiário na construção do conhecimento. Entendemos que o período de regência é oportunidade ímpar para refletir e analisar a prática pedagógica, contribuindo de forma determinante em nossa formação. Por intermédio do estágio, percebemos que teoria e prática são elementos que devem andar juntos e servem como instrumentos de análise da ação exercida pelo professor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Lúdico. Valores. Estágio Supervisionado.



Autores

FIRLÂNGEA FERREIRA ARAÚJO - Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, oferecido pelo Parfor na cidade de Buriticupu-MA.

LUZINETE RODRIGUES MACEDO SANTOS - Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, oferecido pelo Parfor na cidade de Buriticupu-MA.

ISNANDE MOTA BARROS - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, é bolsista da Capes no Parfor, ministrando os seguintes componentes curriculares: Pesquisa Educacional III, Estágio em Docência na Educação Infantil e Estágio em Gestão de Sistemas e Unidades Escolares.

Introdução

Sabemos que o estágio supervisionado em Docência na Educação Infantil é de muita importância para a formação acadêmica do pedagogo, tanto para aqueles professores que já atuam na área quanto para quem ainda não teve essa experiência, pois sabemos que esse momento é fundamental para revelar ao estagiário os conflitos existentes entre a teoria e a prática docente.

Lück e Libâneo defendem a relação teoria e prática como núcleo integrado na formação do educador, sendo o estágio o momento adequado para essa experiência. Entretanto, percebemos que a realidade encontrada no interior das escolas dificulta a atuação do professor, quando se trata de colocar em prática os saberes teóricos adquiridos durante sua formação acadêmica.

Apesar de já nos encontrarmos com alguns anos de experiência na sala de aula, esse momento, além de muito importante, é novo para nós, e reconhecemos que a Educação Infantil é uma das áreas de atuação da educação que requer experiências extracurriculares, como formação continuada e especializada para adquirir embasamentos teóricos e metodológicos profissionais para essa área, pois nessa fase da educação deveria atuar o professor mais bem preparado. Porém, o que tem acontecido é uma inversão dessa concepção: os mais inexperientes e menos preparados são os escolhidos para atuarem nas turmas de Educação Infantil, sendo assim compreendidos por parte das entidades responsáveis como alunos com níveis menos elevados de conhecimento.

Por essa razão, de acordo com a concepção de Selma Garrido, o momento do estágio, além de obrigatório no curso de Pedagogia, é etapa indispensável para a formação acadêmica do

educador, pois propicia às estagiárias experiências extras, assumindo o caráter de formação continuada com base na reflexão a partir da práxis docente.

O estágio supervisionado em docência na Educação Infantil tem como objetivo geral oportunizar ao estagiário um momento de análise e reflexão sobre as práticas e a ação docente nessa área da educação, relacionando os saberes teóricos com a prática, além de conhecer e compreender a realidade e a dinâmica da sala de aula desse nível de ensino.

Com base nas leituras dos textos “Por que o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua”; “Estágio: diferentes concepções”; “Por que o estágio para quem não exerce o magistério”, de Selma Garrido; “Estágio curricular na formação de professores: propostas e possibilidades no espaço escolar”, de Barreiro; “A LDB” e “A Alfabetização de Crianças na Última Década do Século”, de Emília Ferreiro, as observações em sala de aula foram os pontos de partida para construir fundamentos teórico-metodológicos para trabalharmos com a proposta de “Valores de A a Z”, de Maria Radespiel, e o lúdico por meio de cantigas de roda, pois as turmas observadas apresentaram carência no cultivo dos valores humanos para um bom convívio em sociedade e a necessidade de um pouco de ludicidade no dia a dia dessas crianças. Pois “Libâneo ressalta que é por meio do diagnóstico que detectamos os problemas, as necessidades e as possibilidades de atuação para uma determinada escola ou sala de aula”.

As crianças, assim como todo ser humano, são sujeitos sociais e históricos que estão em processo contínuo de construção do conhecimento, e a educação infantil é alicerce desse processo,

tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, cabendo à escola o legado de propiciar momentos de vivência e interação social para o educando, de maneira simbólica e significativa, que venha a refletir em sua conduta moral e intelectual da vida adulta, pois é pelo cotidiano que os conceitos sociais e culturais, por meio de representações simbólicas, são construídos pela criança.

O presente artigo tem como objetivo descrever as etapas do estágio em Docência na Educação Infantil das cursistas do 7º (sétimo) período de Licenciatura em Pedagogia pela UFMA (Profepar): Firlângea Ferreira Araújo e Luzinete Rodrigues Macedo Santos. Neste trabalho, além do resumo e introdução, apresentamos a fundamentação teórica construída a partir das leituras dos textos já listados; a identificação da escola-campo realizada no período de observação; os relatos das atividades vivenciadas em sala aula pelas professoras-estagiárias; as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas como fonte para a construção deste trabalho.

O estágio, a educação infantil e os valores

O estágio supervisionado em Educação Infantil é componente curricular obrigatório no curso de Pedagogia e constitui momento singular na formação acadêmica do pedagogo, pois possibilita ao estagiário refletir sobre suas práticas e avaliar suas metodologias utilizadas na sala de aula, observando sempre as mudanças e os impactos causados por essas reflexões.

Antes mesmo de qualquer intervenção, faz-se necessário o conhecimento do espaço físico, social e cultural dos sujeitos

envolvidos nesse processo de intervenção, como descreve Pimenta: “Compreender a escola em seu cotidiano é condição para qualquer projeto de intervenção, pois o ato de ensinar requer um trabalho específico e reflexão mais ampla sobre a ação pedagógica que ali se desenvolve” (PIMENTA, 2008, p. 104). Para Libâneo, (2001, p. 178), o “diagnóstico consiste no levantamento de dados e informações para se ter uma visão de conjunto das necessidades e problemas da escola e facilitar a escolha de alternativas de solução”. Também é necessário conhecer previamente os saberes já adquiridos pelos alunos, pois de nada nos adiantaria jogar ou avançar em assunto se por acaso a criança não alcançar os objetivos propostos, que são o desenvolvimento e a aprendizagem, a que se referem os teóricos Piaget, Vygotsky, entre outros.

Sabemos que a criança é um sujeito social e histórico, que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura e em um determinado momento histórico. Portanto, sabemos que no processo de construção do conhecimento as crianças utilizam-se das mais diferentes formas de linguagens, exercendo sua capacidade intelectual de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que pretendem desenvolver. Por isso, o conhecimento não se constitui em cópias da realidade, mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação da realidade.

No trabalho com a Educação Infantil, faz-se necessário conhecer, compreender e reconhecer o jeito particular de as crianças serem e estarem no mundo, o que se torna, assim, um grande desafio para os professores atuantes nessa área. Pois, quando se trata dos fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil,

ainda existe um grande conflito entre o que realmente se deve fazer: cuidar, educar ou alfabetizar?

É preciso ter a clareza dessas terminologias e distinção em suas funções dentro da Educação Infantil, pois nas últimas décadas educar e cuidar passaram a fazer parte do padrão de qualidade das novas funções desse nível de ensino, e alfabetizar não é sua função primordial. Todavia, cabe ao educador oportunizar situações de aprendizagem, permitindo que a criança se desenvolva em níveis de interação social, pelos quais os conflitos e negociações de sentimentos são elementos necessários para possíveis soluções de problemas. Além disso, requer do docente dessa área conhecimentos pedagógicos e formação adequada para sua atuação, como trata o Artigo 62 da LDB, Lei de número 9.394/96, que diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 42)

A mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu título IX, art. 87, § 4º diz: “Até o fim da década, na Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Percebemos que há uma exigência da lei que rege a Educação para uma formação adequada e de qualidade para atuação do docente. Porém, devido ao período de transição das diretrizes e à falta de ofertas de oportunidades que venham suprir a carência dos profissionais, os pro-

fessores atuantes, em sua grande maioria, têm apenas o magistério e aguardam oportunidade para ingressar em uma universidade.

Devemos lembrar que, ao falar da formação do professor, é interessante destacar o estágio, pois as práticas dos cursos de formação desses profissionais estão em contraposição à teoria, sendo este o discurso mais comum entre os docentes: “Na prática docente, a teoria é outra”. De acordo com Pimenta (2004, p. 34),

o estágio como pesquisa se encontra presente em práticas de grupos isolados. No entanto, entendemos que precisa ser assumida como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação.

Nesse sentido, entendemos que o estágio é o momento oportuno para análises e reflexões sobre as práticas exercidas em sala de aula, não para criticar, mas para refletir, fazendo as observações necessárias que possam ajudar na nossa formação e ao mesmo tempo contribuir com o meio observado.

O professor assume papel importantíssimo na vida do educando em qualquer nível de escolaridade. Porém, vale destacar o docente da Educação Infantil, pois é nesse nível de ensino que os alunos se encontram na fase primordial da construção dos saberes, virtudes e valores humanos e que estes iriam consolidar-se na vida adulta do indivíduo, refletindo em suas práticas na sociedade. Portanto, cabe a esse educador oportunizar à criança, desde cedo, situações de aprendizagem que venham a prevenir a violência, o preconceito, a discriminação, a injustiça, entre outras formas de desrespeito para com as pessoas e ao mesmo tempo cultivar atitudes de respeito, amor ao próximo, solidariedade e responsabilidade, tornando-se um sujeito consciente dos seus direitos e deveres a cumprir diante da sociedade.

De acordo com os eixos de trabalho do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança está intimamente relacionado aos processos de socialização. Pois nas interações sociais acontece a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com outras crianças e com os adultos. Isto contribui para a construção das diferentes concepções, de maneira a perceberem as diferenças entre as pessoas, valorizando-as e enriquecendo o seu próprio conhecimento.

As instituições Escola e Família devem estar em parceria, buscando objetivos comuns para o desenvolvimento físico, social e intelectual da criança. Portanto, a escola tem o dever de elaborar projetos que envolvam os alunos de forma mais interativa. Professores, alunos e demais sujeitos envolvidos no processo educativo trocam conhecimentos acrescidos dos saberes e valores humanos. Nesse sentido, Maria Radespiel destaca:

Do tronco comum do respeito brotam diferentes ramos, convergindo para a convivência pacífica que leva à construção social da civilidade e da liberdade, sempre condicionadas e atentas às exigências da justiça. (Radespiel, VALORES DE A a Z)

Os valores humanos são elementos essenciais para convivência pacífica e harmoniosa; para viver em sociedade como cidadão consciente e cumpridor dos seus direitos e deveres. Entretanto, esses valores são construídos a partir das relações estabelecidas desde a infância, sendo a família juntamente com a escola as bases essenciais para a construção desses valores. Em especial, essas construções devem acontecer na Educação Infantil, por esta ser a primeira etapa da educação, como trata o TÍTULO

II da LDB, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, em seus artigos 2º e 3º:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996, p.21).

Conclui-se, então, que a formação do educando e seu preparo para o exercício da cidadania estão baseados e fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases, que rege a educação em nosso país. Dessa forma, destacamos o momento do estágio como oportuno para a reflexão, como cita Pimenta: “(...) situamos a reflexão como elemento de emancipação humana, que é histórica, localizada e intencional. Trata-se de dar sentido social à própria prática, mediando-a com a realidade vivida e analisando-a criticamente.” Aqui a autora coloca o estágio como momento de “formação continuada” e ainda acrescenta:

O professor, no espaço do estágio, tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas também pode tornar seu próprio trabalho de sala de aula em um espaço de práxis docente

e de transformação humana. Na ação refletida e no redimensionamento de sua prática, o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade (PIMENTA, 2008, p. 123).

Cantigas de roda: uma forma lúdica de ensinar

O estágio em Docência na Educação Infantil, praticado de modo burocrático e desenvolvido a partir da observação até o período de docência, tem como finalidade desenvolver a teoria em prática, proporcionando ao professor estagiário a integração e interação dos conhecimentos adquiridos aprimorados ao longo do curso, objetivando aberturas para reflexões acerca do que ocorre dentro da instituição de ensino.

Tendo em vista que conhecer as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil requer planejamento das ações a serem desenvolvidas com as crianças, dando importância à reflexão sobre a prática pedagógica observada – o que pode gerar problematizações e constituir-se em instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino.

Ao pensar na construção de uma proposta de ação pedagógica significativa, embasada nos ideais do que se espera para uma educação consciente, reflexiva, crítica, participativa e emancipatória, na qual o professor no espaço do estágio tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas também pode tornar seu próprio trabalho de sala de aula em um espaço de práxis docente e de transformação humana.

É na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

Pimenta (1999) “sinaliza para a necessidade de os professores-alunos investigarem a própria atividade pedagógica e, com isso, transformarem seu saber fazer docente numa contínua construção e reconstrução de suas identidades a partir da significação social da profissão, bem como pelo significado que cada professor confere à docência em seu cotidiano e nas relações com seus pares em escolas, associações, sindicatos e outros agrupamentos”.

Dessa forma, percebe-se que o professor é um sujeito que constrói conhecimentos, com capacidade de fazer análise de sua prática fundamentada em um referencial teórico que lhe permita, como resultado, a incessante busca de uma educação de qualidade. Assim, o professor não é um mero executor e sua formação ultrapassa os limites da titulação em que o homem precisa reaprender a pensar. Entretanto, o simples exercício da reflexão não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois não é um processo mecânico.

Nessa perspectiva, a análise contextualizada do conceito de professor reflexivo permite superar suas limitações, afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o suporte de políticas públicas consequentes para sua efetivação. Franco (2002, p. 219) “destaca os saberes da experiência como fundamentais para uma formação reflexiva”. Dessa análise, o estudo de conhecimento envolve a problematização, a reflexão e a proposição de soluções a situações de ensinar e aprender, ocasionando possibilidades de conhecer e compreender a importância do contexto educacional em uma perspectiva de novas posturas frente aos multidesafios que surgem no decorrer do percurso. Fato este

que permite o desenvolvimento do conhecimento teórico obtido em sala de aula, transpondo-o para a prática educativa na realidade escolar.

Segundo as diretrizes curriculares nacionais, para o curso de Pedagogia, aprovado em 13 de dezembro de 2005 (p. 15), o estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em ambiente institucional de trabalho reconhecido por um sistema de ensino que se concretiza na relação interinstitucional estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico.

Neste sentido, a formação dos professores torna-se estratégia educacional para romper com concepções que circulam no senso comum sobre a diferença, como deficiência e/ou desigualdade, contribuindo para instituir outras formas de conceber e realizar a ação pedagógica.

O que me motivou a trabalhar com cantigas de roda foi perceber que as crianças não tinham momentos para brincar. O lúdico não fazia parte das atividades do dia a dia dessas crianças, que ficavam presas o tempo todo dentro da sala de aula, onde até mesmo a merenda é servida. Percebi que aquelas crianças eram castigadas, talvez por serem bem ativas e por falta de conhecimento dos docentes atuantes.

Alencar (2010, p. 111) ainda diz:

O educador ou educadora deve buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância, tentando recuperar jogos, brinquedos e canções presentes em seu brincar. As cantigas de roda integram o conjunto das canções anônimas que fazem parte da cultura espontânea, decorrente da experiência de vida de qualquer coletividade humana e se

ção numa sequência natural e harmônica com o desenvolvimento humano.

É importante que se resgate essas cantigas, de maneira que estas pérolas da cultura popular não sejam esquecidas. As cantigas são, também, com frequência espontaneamente trazidas por adolescentes, adultos e idosos. Também utilizadas como recursos interventivos a partir de outros conteúdos apresentados pelos alunos, de modo a irem ao encontro de determinados objetivos estabelecidos durante o processo de aprendizado.

A escola-campo

A Unidade Integrada Frei Caneca está situada na Rua da Rádio, S/N, povoado de Vila Pindaré, conhecida popularmente como Presa de Porco, que se encontra a 64 km da cidade de Buriticupu-MA. É uma escola do campo, que está próxima das margens do Rio Pindaré e ao lado da Estrada de Ferro Carajás. O povoado é uma área de assentamento de posseiros, ocupada há vinte e quatro anos. Sua população é de aproximadamente 4 mil a 5 mil habitantes: são pessoas de baixa renda, em sua maioria, e levam um ritmo de cidade de interior. A unidade de ensino oferece Educação Infantil (Pré I, Pré II e Pré III), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e EJA 1ª e 2ª Etapa dos Níveis I e II, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Além disso, a escola recebe os alunos no contraturno com o Programa Mais Educação e, aos finais de semana, desenvolve o Programa Escola Aberta (Relação Escola-Comunidade). A escola recebe 333 alunos no turno matutino, 218 no vespertino e 69 no noturno, somando 620 alunos.

Tem prédio próprio, com 14 salas de aula, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 laboratório de informática (desativado), 1 quadra poliesportiva, uma ala de banheiros masculinos e outra feminina. Não tem sala de recursos e nem biblioteca.

Observando a sala de aula: turma "A" (Firlângea)

A sala observada para estágio tem 17 alunos, 8 do sexo feminino e 9 do masculino. Eles se organizam da forma que bem entendem, pois os professores os deixam dispersos. As professoras que observei em nenhum momento direcionavam e orientavam os alunos nas atividades. A terceira professora da turma não pude observar nos três dias da averiguação. No entanto, a escola tem uma estrutura física razoável para atender às necessidades dos alunos. A sala é arejada - tem dois ventiladores. Porém, eles são pouco utilizados. Por isso, a sala se torna muito quente. A iluminação atende às necessidades dos educandos, e a mobília é adaptada para a faixa etária. No que se refere aos recursos didáticos, observei apenas um quadro branco quase não utilizado e tarefas elaboradas e mimeografadas dentro da sala, enquanto os alunos realmente faziam o que entendessem. Não percebi nenhuma orientação dessas tarefas ou mesmo direcionamento para brincadeiras ou movimentos. Eles por conta própria, entre as brigas, também se juntavam para cantar ou brincar de roda, mas a professora nem se enturmou ou sequer em algum momento lhes chamou a atenção por causa de alguma desordem.

Observando a sala de aula: turma "B" (Luzinete)

Quanto à sala de aula observada, conta com 19 alunos, sendo 18 frequentes e um transferido. Sua organização é em mesa com quatro cadeirinhas cada. A iluminação é boa. Já a ventilação não é tão favorável. Com relação às mobílias na sala de aula, não existem. O material do professor fica em cima da cadeira. Os recursos didáticos em sala de aula são apenas o quadro e o pincel. Os demais os alunos trazem de casa.

Relações professor/aluno: turma "A" (Firlângea)

Dentro desse período, não pude perceber nenhuma discriminação aos alunos por causa de diferenças. Também não presenciei nenhum momento de roda de conversa dirigida pelas professoras observadas, como forma de aproveitamento do conhecimento prévio dos alunos ou até mesmo questionamento sobre as atividades, que tampouco foram direcionadas. Achei muito interessante o controle emocional das professoras. Em nenhum momento se alteraram com as crianças, mesmo na maior desordem que elas pudessem provocar. Porém, não tiveram controle da turma nem organização ou sequência didática do seu trabalho. A relação entre docentes e discentes mostra ser bem amistosa, mas não muito aconchegante. A professora conhece um pouco sobre a vida dos alunos, e a escola tem o controle de endereço de todos.

Relações professor/aluno: turma "B" (Luzinete)

Na relação professor/aluno, percebi que há respeito por parte da professora para com os alunos, e os conhecimentos prévios de cada um são valorizados. Mas algumas vezes a professora não demonstra controle emocional, e isso faz com que os alunos não sigam as orientações dadas por ela. Mesmo conhecendo a história de seus alunos, nota-se falta de compreensão, em se tratando da professora.

Práticas pedagógicas: turma "A" (Firlângea)

Nenhuma das três docentes atuantes na sala tem formação adequada para atuação nesse nível de ensino. Contam apenas com o magistério, e ainda não deram início a uma graduação. São praticamente professoras iniciantes, cuja formação continuada é a oferecida pela Secretaria de Educação do Município. Em relação ao planejamento, é feito individual e semanalmente nas horas-atividades de cada professor, e fica a critério do mesmo como planejar. Dentro da observação, não absorvi que conteúdos estavam sendo trabalhados e nenhuma articulação com a realidade dos alunos. Também pedi o planejamento, para que pudesse observá-lo e dar-lhe sequência. Não me repassaram nem vi a frequência sendo feita para ter pelo menos esse momento de chamamento com os alunos.

Práticas pedagógicas: turma "B" (Luzinete)

Quanto à prática pedagógica da professora, a mesma só tem o magistério e dois anos de experiências na área, a escola não oferece formação continuada e em relação ao planejamento é feito individual e semanalmente nas horas atividades que cada professor possui e fica a critério do mesmo como planejar não havendo trocas de ideias apesar de algumas dificuldades que a professora apresentou, a mesma demonstrou domínio em alguns conteúdos, mais não contextualizando com a realidade do aluno.

Disciplinas dos alunos: turma "A" (Firlângea)

Durante esse período de observação, os alunos apresentaram muita irritação, inquietação, um pouco de rebeldia, intolerância, muita falta de disciplina, desrespeito aos colegas, desvalorização do material escolar, como também para com os bens públicos da escola. O livro didático adotado pelo Município para esse nível de ensino não é seguido adequadamente. Os alunos fazem tarefas aleatórias, sem uma sequência didática ou de conteúdos. Por isso, não se tem uma noção do que já foi trabalhado e o que se tem para trabalhar. Com isso, optei por desenvolver um pouco de valores para tentar resgatar das crianças bons hábitos e boas maneiras e sensibilizar as professoras ao cultivo dos mesmos e suas práticas docentes em sala de aula.

Disciplinas dos alunos: turma "B" (Luzinete)

Sobre a disciplina dos alunos, alguns apresentam irritação, inquietação e rebeldia, fazendo assim do espaço escolar um ambiente agitado. Já outros sabem ouvir, valorizam seus materiais escolares, e as tarefas de casa todos trazem feitas.

Dessa forma, pude perceber que a postura do professor docente atuante é aleatória. Ele não demonstra fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, não articulando, em momento algum, teoria e prática.

Relato das atividades desenvolvidas: professora Firlângea

Todo o período do Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil vivenciado no âmbito da Unidade Integrada Frei Caneca em Buriticupu-MA foi de muita relevância para compreender a importância desse momento na formação do futuro pedagogo, sendo este momento de reflexão e ressignificação ao construir a nossa identidade enquanto profissional da educação.

Durante o período de observação, tive a oportunidade de perceber e analisar a estrutura e funcionamento da escola como um todo e ao mesmo tempo avaliar a dinâmica de funcionamento da sala de aula. Percebi durante as aulas da professora que os alunos ficavam sempre dispersos e faziam atividades aleatórias. São muito agitados e alguns apresentam comportamento agressivo com os colegas. Eles ficaram eufóricos com a minha presença e em nenhum momento se intimidaram. Pelo contrário, se aproxima-

maram de mim, conversaram e queriam saber o que eu estava fazendo.

Senti falta de orientação da professora nas poucas atividades realizadas pelos alunos. Ela também não desenvolveu nenhuma atividade diferenciada com as crianças, e de uma hora para outra elas mesmas cantavam e brincavam de roda. Algumas ficavam pelo chão, pulando e provocando o colega. Percebi que a professora não estabeleceu uma rotina de trabalho com os alunos e não demonstrou domínio sobre a turma, deixando os alunos fazerem o que quisessem dentro da sala de aula. O maior controle é sobre a entrada e saída da sala.

1º Dia: Iniciei minha intervenção no dia 7 de novembro de 2014, com a apresentação do meu plano de atividade para os alunos, e em seguida fizemos a escolha dos rostos para representar o aluno na chamada. Promovemos a troca de pirulitos entre os alunos como gesto de amor e amizade. Em seguida, tivemos um momento de reflexão, com a leitura do texto “Os dez mandamentos da natureza”. Foram realizadas atividades escritas, música para cantar e a brincadeira de cabo de guerra para trabalhar a confiança no amigo, e encerramos o dia com relatos sobre a família.

2º Dia: Realizei a leitura do texto “Discriminação: Essa doença tem cura”, em roda de conversa sobre o respeito e a tolerância. Leitura da história do Patinho Feio como ponto de partida para diálogo sobre a família. Foram realizadas atividades escritas sobre os valores trabalhados. Utilizei a música “O sapo não lava o pé”, trabalhando as vogais e desenvolvendo a oralidade. Em seguida, fomos para a quadra de esportes para realizarmos duas brincadeiras: “A Cabra Cega e O Sapo Comilão”, mas eles ficaram tão eufóricos que não foi possível para realizar a segunda dinâmica.

3º Dia: Leitura do texto “A fornalha ardente” para reflexão e meditação como exercício de relaxamento, com o uso de um fundo musical. Montagem do painel com os direitos da criança, leitura e explicação feita pela professora, dos direitos da criança. Uso de quadro para identificação das letras do alfabeto em papel cartão e diferenciação das vogais e sua quantidade. Exposição e leitura do cartaz: PAZ É..., Realização de atividades escrita. Leitura do texto “Construindo pontes: Uma história contada pela professora”. Um momento de conversa sobre a família.

4º Dia: Iniciamos com um momento de reflexão pela leitura do texto “Se eu fosse um robô?”. Fizemos a dinâmica “O escultor e a escultura”, na qual cada criança pode fazer de seu amigo uma escultura e, em seguida, a escultura vira escultor e vice-versa. Montagem do alfabeto de forma ordenada. Em seguida, recitação dos direitos das crianças. História da Bíblia “Salomão julga a causa entre duas mulheres” e a resolução de atividades escritas pelos alunos.

5º Dia: Utilizei uma roda de conversa para discutir e conceituar os valores cooperação e trabalho. Logo após, leitura do texto “O catador de papéis”, como exemplo das profissões e a importância delas com diálogo orientado. Contar e cantar a história “A Cigarra e a Formiga”, com espaço para debates e resolução de atividades e recitação do poema “De olhos abertos”.

6º Dia: Início com uma oração de gratidão na melodia da canção “Ciranda cirandinha”. Momento de reflexão sobre gratidão e justiça em roda de conversa. Formação de palavras a partir do reconhecimento das letras que as compõem e resolução de atividades escritas desenvolvidas pelos alunos.

7º Dia: Começamos com uma roda de conversa sobre bondade e bom humor e complemento do assunto com a leitura dos acrósticos “SOU BOM QUANDO/ BOM HUMOR”. Trabalho com letras iguais e diferentes nas palavras em destaque, resolução de atividades realizadas pelas crianças, encerramento do dia com uma oração no ritmo da canção “Ciranda cirandinha” e leitura da mesma no cartaz utilizado.

8º Dia: Usei um acróstico para discussão e reflexão sobre responsabilidade e dedicação em roda de conversa. Montamos um painel com os numerais ilustrados para reconhecimento e identificação das quantidades representativas de cada numeral e resolução de atividades escritas. Cantamos a música “A Cigarra e a Formiga”, oportunizando o momento para diálogo sobre responsabilidade e descrição feita pelos alunos do ambiente natural onde vivem as formigas oralmente e por meio de desenho individual.

9º Dia: Leitura do texto “DISCIPLINA: Um valor de ouro”, em roda de conversa para identificação de atitudes que nos tornam pessoas disciplinadas. Formação de palavras e frases utilizando o alfabeto ilustrado por meio da ordem enumerada. Exposição oral da professora sobre os direitos da criança e os deveres a serem cumpridos na sociedade e execução das atividades proposta pela professora.

10º Dia: Nesse dia, montamos a “Árvore dos Valores”, revisando todos os valores trabalhados durante as duas semanas. Também foi montado um painel conceitual desses valores, acrescidos de regras para uma boa convivência. Roda de conversa, desenhos sobre as coisas boas que devemos fazer e execução de atividades. Nesse momento, tivemos a participação da diretora da escola, que também se envolveu nas atividades juntamente com

os alunos. Juntos, organizamos a sala para sessão cinema, confraternizamo-nos e servimo-nos uns aos outros com bolo, suco, pipoca, pirulitos e bombons de chocolate. Assistimos ao filme “Rios”, em forma de desenho, que retrata relações de amizade e outros valores trabalhados.

Durante a realização das atividades com os alunos, percebi o quanto eles são afetivos, carinhosos e se entregam facilmente às relações de amizade. Com o pouco tempo em que estivemos juntos, foi possível criar vários laços de amizade entre as crianças, professores, gestores, agentes e auxiliares administrativos. Sei que causei certo impacto, pois muitos me olhavam e outros chegavam até a porta para ver o que estava acontecendo, e percebi que os professores ficavam disfarçadamente por perto para observar meu trabalho. Ouvi alguns comentários a respeito de como as professoras da turma iriam perceber que a educação infantil deve ser trabalhada de maneira diversificada.

Relato das atividades desenvolvidas: professora Luzinete

O relato das atividades desenvolvidas pela estagiária Luzinete Rodrigues Macedo Santos na Escola Unidade Integrada Frei Caneca, Vila Pindaré, Buriticupu-MA, foi realizado entre os dias 15/9 a 3/10 de 2014. A observação constitui a primeira fase do estágio supervisionado, momento em que na escola fui recebida pela gestora geral. Apresentei-me como professora-aluna do curso de Pedagogia pela UFMA/Profefpar, mostrando as documentações cabíveis para o estágio e aproveitando o momento para obter as informações devidas sobre a instituição. A gestora respondeu

todas as perguntas elaboradas por mim, seguindo o roteiro de observação do estágio.

Ainda neste primeiro momento, entrevistei a professora supervisora técnica da sala, apresentando-lhe também documentações referentes ao estágio que me possibilitariam estar no espaço de realização de observação e regência.

Partindo para o segundo momento, período de regência / intervenção, meu plano de ação foi trabalhar o lúdico (cantigas de roda), com o objetivo de levar o aluno a ter interesse pela aprendizagem, visando a um olhar criterioso em relação à importância das cantigas para as crianças por meio da música, além de melhorar o desenvolvimento cognitivo e corporal das mesmas. Dessa forma, desenvolvi atividades em roda de conversa. Partindo pela listagem de cantigas conhecidas e não conhecidas, selecionei cinco delas, que trabalhei durante os 10 dias. Em dois, trabalhava com uma cantiga.

No 1º dia. (“O sapo não lava o pé”) – Hábitos de higiene. Deu-se início com acolhida em roda de conversa, instigando as crianças aos hábitos de higiene e demonstração de utensílios que usamos para desenvolver os mesmos. Foram desenvolvidas também atividades escrita e oral, números, relação de quantidade e atividades de movimento, por meio da cantiga de roda e avaliação, valorizando as práticas desenvolvidas por intermédio das atitudes dos alunos.

No 2º dia. (“O sapo não lava o pé”) – Trabalhei o conteúdo “animais”. Apresentei as características do animal da cantiga, instigando sobre demais animais. Realização de práticas de leitura por meio de fichas ilustrativas de desenhos com nomes de animais, listando-os graficamente, fazendo uso de sequência numérica, no-

ções de adição, relação de quantidade e/ou registro de numerais correspondentes à quantidade de palavras, a partir de sugestões de nomes de animais.

No 3º dia. (Pezinho) – As partes do corpo. Acolhida em roda de conversa, questionamento e identificação de algumas partes do copo humano. Criei condições para que as crianças identificassem as partes que compusessem o corpo, fazendo comparações de quantidades. Registros de ampliação do seu vocabulário. Recorte e colagem das partes do corpo.

No 4º dia. (“Pezinho”) - As partes da planta. Fiz apresentação em forma de diálogo, instigando o aluno por meio de roda de conversa sobre a organização das plantas e demonstração de ilustrações. Palavras (nomes) que caracterizam cada uma de suas partes, dinamicidade da leitura sobre os principais caracteres que diferenciam as partes das plantas e/ou mesmo as plantas em si enquanto seres vivos, representando cada uma de suas partes (raiz, caule, folha flor, fruto e semente), sequência numérica (disposição das ilustrações e grafia de cada uma das partes das plantas), articulando, relação de palavras às imagens, articulando aspecto quantitativo e de ordenação.

No 5º dia. (“A canoa virou”) – “Órgãos dos sentidos”. Desenvolvi a aula por meio de roda de conversa explicando sobre órgãos dos sentidos, bem como representações de desenhos demonstrando cada órgão dos sentidos, a partir de imagens ilustrativas, assim como na relação de palavras (nomes de cada órgão) às imagens representadas. Sequência numérica e relação de quantidade, vinculando-se ao número de órgãos dos sentidos.

No 6º dia. (“A canoa virou”) – Identidade, acolhida, dialoguei em roda de conversa, instigando a criança junto à família o

significado de seu nome e a sua importância, identificando semelhanças e diferenças na escrita do próprio nome e dos nomes dos colegas. Utilizei o nome das crianças como modelo na escrita de outras palavras.

No 7º dia. (“Escravos de Jó”) – Dias da semana. Conhecimento dos números por meio do calendário, usando o marcador para destacar dia, mês e ano. Leitura e escrita dos números, identificação de quantidades por meio da brincadeira/ cantiga de roda “Escravos de Jó”, a realizar as palavras relacionadas ao texto. Confecção de calendário.

No 8º dia (“Escravos de Jó”) – Sílabas. Compreensão de que, ao variar de letra, formam-se palavras. Identificação de palavras por meio de fichas ilustrativas, destacando as sílabas. Expliquei que a mesmas, para serem lidas, precisam ter no mínimo dois caracteres e correspondência entre as letras e o som, na construção do código da escrita, mesmo a criança não escrevendo de forma convencional.

No 9º dia (“Borboletinha”) – Desenho livre. Expliquei sobre o conhecimento das artes no contexto mais amplo, correlacionando técnicas, estilo, jeito pessoal às criações produzidas, no desenvolvimento de atividades manuais, em que o mesmo adquira habilidades motoras no uso de materiais concretos, com o auxílio da professora quando necessário.

No 10º dia (“Borboletinha”) - A arca de Noé. Conhecimento da história bíblica por meio de roda de conversa e todo o percurso que o homem obediente a Deus fez, instigando as crianças depois da leitura e auxiliando no desenvolvimento de práticas de leitura por meio da oralidade e acompanhamento da professora. Pintura

do desenho da arca de Noé, valorização das produções ilustrativas e por meio delas listar palavras em ditado de texto.

As atividades propostas foram desenvolvidas de forma oral, escrita, recorte, colagem, pintura, contagem, quebra-cabeça, produções individuais e coletivas, etc.

A avaliação, desempenho e envolvimento do aluno nas atividades realizadas, formar grupos para montar um livro de cantigas com a ajuda da professora, dançar as cantigas com coreografia no pátio da escola, fazer revisão do que já foi desenvolvido.

Portanto, sinto-me satisfeita em poder ter contribuído com a educação do nosso país, levando novos conhecimentos aos indivíduos de nossa nação. Percebi que foi proveitoso esse ato cultural. De acordo com Paulo Freire, “todo ato cultural é pedagógico e todo ato pedagógico é cultural”. Ele afirma que a educação popular é tudo o que se aprende informalmente, ou seja, fora dos muros das instituições. Para ele, “educação popular” é a educação das massas populares.

Diante disto, nota-se que um bom professor é aquele que abdica de posturas tradicionais e adquire competências permeadas por múltiplas linguagens, em um contexto cultural e tecnológico que ultrapassa os muros da escola, em busca da capacidade de formular perguntas que possam desencadear os processos de criatividade, de maneira a executar em parceria com os alunos estudos interdisciplinares e contextualizados, desenvolvendo com eficiência o método de aprendizagem. Assim, concluo meu relato afirmando que o professor precisa estimular o aluno a se autoco-nhecer e ter visão de novas oportunidades de aprendizagens.

Considerações finais

Todo o processo do Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil foi de fundamental importância para nossa formação acadêmica. Essa foi mais uma etapa de formação continuada, não só profissional, mas também pessoal, pois nos oportunizou conhecer uma realidade diferente, a dinâmica da sala de aula da educação infantil e, ao mesmo tempo, nos possibilitou refletir sobre a importância da formação do professor para atuar nessa área. Entretanto, este profissional necessita ter conhecimentos teóricos e metodológicos para atuar no processo de mediação do conhecimento, uma vez que professor e aluno são sujeitos social e historicamente ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Entre tantos outros motivos que contribuíram para dar suporte ao nosso estágio, não poderia deixar de destacar o apoio da equipe da escola concedente como: a gestora, as agentes docentes, as professoras das salas, os auxiliares administrativos e, em especial, os alunos, não somente os da sala em que estagiamos, mas também os das outras salas, que nos ajudavam a carregar os materiais quando chegávamos à escola e que também estavam sempre entrando na sala para participar das atividades ou brincadeiras, e os pequenos, com quem convivemos durante as 40 horas de regência. A eles devemos uma enorme experiência, o carinho e o afeto que construímos juntos.

Mesmo sabendo que teoria e prática devem andar juntas, percebemos durante o estágio que, às vezes, na prática a teoria é outra, ou seja, às vezes a nossa realidade é tão distante que percebemos que precisamos de mais teoria e muito mais ainda de

prática, pois é por ela que podemos estreitar essa relação que deve existir entre ambas.

Ao contrário do que nós imaginávamos, trabalhar com a Educação Infantil, apesar de ser prazeroso e encantador, além de muito aconchegante, é mais difícil ainda do que pensávamos. Como se trata de um público de idade bem menor do que os do ensino fundamental, achamos mais complicado para se estabelecer regras e controle para suas ações. Trabalhar com esse nível de ensino requer, além de teoria, métodos e prática. É necessário muito amor, dedicação em dobro, dinamismo a todo instante, temperança nas ações, companheirismo absoluto, bom humor sem demagogia, espírito infantil fluindo na pele, uma pitada de muita imaginação, uma porção de energia positiva, entre outros requisitos para atender com as atribuições que lhes são exigidas de forma implícita na docência.

O estágio na educação infantil é uma oportunidade que tivemos de conhecermos, vivenciarmos e de certa forma contribuir junto à equipe pedagógica da instituição para uma educação eficiente e de qualidade. Para tanto, é necessário que o professor saiba se colocar em segunda posição, deixando que as crianças descubram outras possibilidades para aprender e intervir quando necessário. Assim, podemos afirmar que nossa intervenção em lúdico e valores na educação infantil nos oportunizou momentos ricos de aprendizagens significativas, pois o educar deve assumir o compromisso de ensinar e utilizar técnicas inovadoras.

Além de tudo isso, a educação infantil não deixa de ser um universo encantador, que, ao contrário do que se pode pensar, as crianças têm muito a ensinar para os adultos e contam com conhecimentos riquíssimos que devem ser o ponto de partida para a

prática docente e ao mesmo tempo requerem profissionais de boa qualidade, que desenvolvam um trabalho de competência, pois, afinal, a Educação Infantil constitui em sua essência o alicerce de toda construção do conhecimento, tanto para o progresso da vida escolar quanto para a definição do sujeito histórico, social, moral e cultural dentro da sociedade em que vivemos.

Referências

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas, 1952 – Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores / Iraíde Marques de Freitas Barreiro, Raimunda Abou Gebran. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 7. ed. Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011. 102 p.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cortejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 10. ed. São Paulo : Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência / Selma Garrido pimenta, Maria Socorro Lucena Lima; revisão técnica José Cerchi Fusari. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RADESPIEL, Maria. *Valores de A a Z – para viver e conviver*. Minas Gerais: IEMAR, 2009.



Zemonog'gaw: criações poéticas de imagens com sensibilidades interculturais

RESUMO: Este texto objetiva relatar as experiências de criações poéticas de imagens com sensibilidades interculturais entre estudantes da Universidade Federal do Maranhão, nos campi interiores de Grajaú e Buriticupu, no Estado do Maranhão, Amazônia Oriental, Brasil. Os estudantes são professores do ensino fundamental matriculados no Programa de Formação de Professores para a Educação do Plano de Ações Articuladas (Profebpar), do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) da Plataforma Freire – Ministério da Educação do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Imagens. Criações Poéticas. Sensibilidades interculturais.



Autor

FABIO JOSÉ CARDIAS GOMES - Professor adjunto na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Imperatriz, psicólogo da instituição (Núcleo de Assistência Psicossocial-Pedagógico NAPSI - CRP 11/07821), doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), especialista e mestre em Psicologia pela Universidade de Tsukuba, no Japão. Coordena o projeto de extensão-pesquisa NEGO D'ÁGUA (Psicologia Comunitária-Cultural Mediada pela Arte).

Introdução

*Por vezes entre a vida que se vive
e a arte que se realiza,
há uma interinfluência tão evidente
que uma se ajusta à outra,
como a espada à bainha.*
Josué Montello¹

O presente trabalho objetiva relatar, brevemente, experiências de criações poéticas de imagens com sensibilidades interculturais entre os alunos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) dos *campi* interiores de Grajaú e Buriticupu. Os estudantes são professores do curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa de Formação de Professores para a Educação do Plano de Ações Articuladas (Profefpar), do Plano Nacional de Formação de Professores da Plataforma Paulo Freire do Ministério da Educação do Brasil².

-
- 1 Josué de Sousa Montello (São Luís, 21 de agosto de 1917 — Rio de Janeiro, 15 de março de 2006) foi um jornalista, professor, teatrólogo e escritor maranhense. Entre suas obras destacam-se *Os tambores de São Luís*, de 1965, a trilogia composta pelas novelas *Duas vezes perdida*, de 1966, e *Glorinha*, de 1977. Trabalhou como diretor da Biblioteca Nacional e do Serviço Nacional de Teatro, escreveu para a revista *Manchete* e o *Jornal do Brasil*, além de trabalhar no governo do presidente Juscelino Kubitschek.
 - 2 Disponível em <http://freire.capes.gov.br/>, acesso em 13/02/2015, ou: "O Plano nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor – é um programa implantado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, Ministério da Educação – MEC, com a finalidade de contribuir para que os professores em exercício na rede pública de educação básica tenham acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Por meio dele, a Capes induz e fomenta a oferta de cursos de licenciatura nas modalidades presencial e a distância em Instituições de Educação Superior – IES. Esses cursos permitem que o professor da rede pública de educação básica, possa obter formação

A estratégia e metodologia didática utilizadas envolveram a literatura, teatro, vídeo-documentário, fotografia, música e atividades em grupo. Como tática e recurso pedagógico, os grupos de trabalho foram ritualmente formados, nomeados, dramatizados e dinamizados. *Zemonog'gaw*, que significa *Coesão* ou *União de Grupo*, por exemplo, dá nome a um dos grupos composto por pessoas da etnia Tupi Guajajara, ou *Tenetahar'a*, presença milenar e tradicional na Amazônia Oriental maranhense.

Vale ressaltar que não segui somente o conteúdo obrigatório da apostila Psicologia da Educação I, decidido pela coordenação para as duas turmas. Além da apostila, usei como base a noção de *Educação de Sensibilidades* (BACHELARD, 1985; GUSDORF, 1995; FERREIRA-SANTOS, 2004; 2008; JUNG, 2010) e aprofundi o conceito de *Sensibilidades Interculturais*, envolvendo os licenciandos com a literatura e educação populares, por exemplo (ROSA, 2013; JESUS, 2007; MAGALHÃES FILHO, 2012; TRINDADE, 2007).

Escolhi, portanto, a criação de material não verbal, imagético, como vídeo, fotografia e música das comunidades locais, com interculturalidades heterogêneas e complexas, ao buscar colocar os diferentes contextos pessoais em diálogo com os textos estudados. Relato a organização, estruturação e desenvolvimento do trabalho em grupo durante os quatro encontros-aulas, bem como desenvolvemos o material criado como processo avaliatório. Portanto, não mais utilizo a avaliação como atividade pontual e medição de memória cognitiva de conteúdo apostilado, mas sim como processo e com formação aprofundada em um olhar sensí-

superior em cursos gratuitos e de qualidade, na disciplina em que atua em sala de aula”.

vel e crítico de si mesmo e do outro, por meio das perspectivas teórico-práticas referidas, e tantos outros autores (FREIRE, 1982; ALVES, 1984; TRAGTEMBERG, 1989).

Assim, o texto é dividido em três momentos: no primeiro, narro as escolhas teóricas e suas relações com as experiências das criações de imagens em vídeo, foto e música e a poética das mesmas. No segundo, relato os (intra) intercursos das sensibilidades interculturais promovidas pelas atividades propostas e, finalmente, nas considerações finais arremato as principais reflexões advindas desta experiência psicopedagógica e comunitária acadêmica.

Criações poéticas de imagens: experimentações no tempo

*Invenções há que se transformam ou acabam;
as mesmas instituições morrem;
o relógio é definitivo e perpétuo.*
Machado de Assis³

Os estudantes da disciplina Psicologia da Educação I eram do primeiro ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, iniciado em 2014, especificamente do Programa de Formação de Professores para a Educação do Plano de Ações Articuladas (Profebpar), nos *campi* já citados. Este programa é uma ação da Coordenação

3 Joaquim Maria Machado de Assis (Rio de Janeiro, 21 de junho de 1839 — Rio de Janeiro, 29 de setembro de 1908) foi um escritor, o maior nome da literatura nacional. Escreveu em todos os gêneros literários, sendo poeta, romancista, cronista, dramaturgo, contista, folhetinista, jornalista, e crítico literário. Testemunhou a mudança política da República ao substituir o Império.

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação, com Instituições Públicas de Ensino Superior e Secretarias de Educação dos Estados e municípios. Oportunidade criada para que professores da rede pública tenham, enfim, uma formação superior qualificada, na modalidade de licenciatura, para que possam melhorar a educação nas regiões onde a desenvolvem.

Entre aspectos positivos e negativos iniciais, observei alguns dilemas: a) turmas ultrapassavam 50 alunos; b) não havia processo seletivo, o que ocasionava a presença de estudantes-professores com dificuldades de leitura e escritura, mas o que lhes garantiu uma oportunidade democrática e pedagógica de estar ali, no curso; c) as coordenações dos *campi* onde atuei me pareceram pessoas experientes, porém com visões e discursos pedagógicos às vezes, e sob meu olhar, tradicionalista, hierarquizantes e desatualizados; d) dificuldades de deslocamentos do campus de Imperatriz aos dois *campi* e, no caso de Buriticupu, dificuldades de infraestrutura. O enfrentamento deste tipo de desafios proporcionou um aprendizado que pode ser utilizado como motivador para impulsionar o ensino, pois tira o docente do lugar comum e confortável, além de fazer-nos reconsiderar a prática de educador em diferentes condições geográficas, econômicas e socioculturais.

A proposta de trabalho, tanto com a turma de Grajaú quanto a de Buriticupu - regiões com historicidades e tradições rurais, campestres, periféricas e abandonadas pelo poder público central -, foi seguir conteúdos da apostila e externos, composto de leituras em grupo da psicologia da educação, e como experiência de avaliação escolheu-se trabalhar com vídeos, fotografias e músicas, uma vez que estes materiais possibilitam um maior encantamento

com os textos e os contextos das pessoas envolvidas, com a narração de si. Ou, como propõem Ferreira-Santos e Almeida:

Partindo da concepção de uma educação de escolha, em que os modos múltiplos de existência são valorizados e a pluralidade de sentidos é posta em cerne e em jogo, podemos exemplificar com o vídeo-poesia, modalidade de avaliação em que alunos/estudantes/educandos são instados a elaborar um vídeo, com a liberdade de poiesis (criação), a partir de um dado cenário, um tema ou uma obra. Na elaboração do vídeo-poesia, vários elementos são mobilizados, como planejamento, produção, disponibilidade de equipamento, edição de vídeo, mas também criação, geração de ideias, limites de execução, improvisos, acaso, etc. (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 279-280).

A partir desta proposta, as aulas foram norteadas. Como dito acima, escolhi como modalidade de avaliação vídeos, fotos e músicas, o que se mostrou ao final bastante criativo, produtivo e de maior encanto com o processo pedagógico, em relação à realidade do aluno, sua região e condição econômica. Visto que poucos tinham hábitos de leitura, de escritura e tendiam a reproduzir conhecimentos fora do seu contexto comunitário.

Em Grajaú e Buriticupu, foram quatro encontros com cada turma. Nas três primeiras aulas, foram desenvolvidas leituras em grupo, tanto da apostila quanto externas a ela. Desde a primeira aula, os grupos foram divididos, o mesmo para os temas, ou seja, cada grupo assumiu o estudo de um tema específico da psicologia, além de ter realizado dinâmicas de grupo, discussões teóricas, profissionais e comunitárias.

Grajaú tem um campus da UFMA melhor estruturado, se comparado ao de Buriticupu, que na verdade funcionou em

uma escola pública. Alguns grupos eram compostos por pessoas da etnia Guajajara⁴, procedentes de aldeias não tão próximas do campus, bem como por sujeitos da cidade e outros da zona rural circunvizinha, ou seja, uma sala de aula formada por grupos de pessoas etnicamente heterogêneas, diferentes e com sede de trocar conhecimentos.

Já em Buriticupu, o grupo era composto de muitas mulheres camponesas, algumas integrantes do Movimento Sem-Terra, de bairros periféricos da cidade, em sua maioria de baixa renda, várias delas contratadas e outras efetivadas no Serviço Municipal de Educação, mas todas com baixos salários. O que nos remete ao que denuncia Tragtemberg:

No seu processo de trabalho, o professor é submetido a uma situação idêntica à do proletário, na medida em que a classe dominante procura associar educação ao trabalho, acentuando a responsabilidade social do professor e de seu papel como guardião do sistema. Nesse processo, o professor contratado ou precário (sem contrato e sem estabilidade) substitui o efetivo ou estável, conforme as determinações do mercado, colocando-o numa situação idêntica à do proletariado (TRAGTEMBERG 1985, p. 40).

4 Uma das 14 etnias presentes no Estado do Maranhão. Vale ressaltar que os indígenas no Maranhão são sujeitos ainda estigmatizados, sofrem processo de evangelização que colaboram para a descaracterização e memória de suas culturas milenares e ancestrais. Nas diversas visitas que faço pelas aldeias maranhenses, ou pelas comunidades indígenas, pude observar que escolas e postos de saúde se encontram em condições de abandono, precárias, o que demonstra a crônica desvalorização pelos Governos local, estadual e federal que esses povos, dos quais descendemos, sofrem.

Foi diante deste quadro socioeconômico que encontrei novos alunos. Esta condição e as leituras por mim realizadas fizeram-me repensar e buscar novas práticas que fossem menos mecanizadas de ensino. Entretanto, resolvi trabalhar em grupos, mas buscar formas menos reprodutoras do sistema capitalista. Os grupos foram compostos na primeira aula e com um ritual para nomeá-los, o que envolveu teatralização relacionada com os nomes escolhidos pelos próprios sujeitos - como já mencionado anteriormente.

Desse modo, em Grajaú as aulas foram frequentadas por 49 alunos, divididos em 7 grupos, com 7 alunos em cada, assim batizados: 1) *Zemonog´gaw* (Coesão de Grupo); 2) *Ágape*; 3) *Ahapuha* (Veado); 4) *Upuahu* (sonhar); 5) Flor do Pequi; 6) Flor do Ipê e 7) Flor do Maracujá. Em Buriticupu, eram 58 alunos, divididos em 6 grupos, com média de 9 alunos por grupo: 1) Flores do Campo; 2) Rosa de Saron; 3) Flores do Saber; 4) Mentes Brilhantes; 5) Shalom e 6) Muralhas da Resistência.

A exposição de fotografias, as vídeo-poesias ou minidocumentários e a música final compunham as três avaliações exigidas, respectivamente. As três modalidades deveriam narrar o tema sorteado da apostila Psicologia da Educação I, como, por exemplo, o Grupo Flores do Saber, de Buriticupu, que abordou o tema *Desenvolvimento da inteligência: período pré-operacional* em Jean Piaget⁵ (2-6 anos). Suas fotos, vídeo e música trouxeram imagens

5 Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel - Suíça, 9 de agosto de 1896 - Genebra, 16 de setembro de 1980) foi um epistemólogo, biólogo e psicólogo suíço e um importante pensador do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a epistemologia e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Sistematizou 4 estágios do desenvol-

e sons relacionados ao tema, ilustrando suas práticas pedagógicas tanto em sala como em sua comunidade, de forma original. Foram feitos questionamentos, exposições das realidades e discussões das dificuldades dos casos trazidos, muitas vezes crônicos e inicialmente sem solução a curto e médio prazo, ao envolver contextos políticos alienantes.

Todos participavam como atores, ouvintes, observadores e cantantes nas exposições e sarau final, ao promover uma discussão mais real, calorosa e lúcida da realidade regional. Ao fugir da tendência de cobrar saberes acumulados/apostilados longe dos contextos locais, concordamos com Tragtemberg ao afirmar:

Ao invés de colocar como tarefa pedagógica dar um curso e o aluno recebê-lo, por que não colocá-lo em outros termos: em que medida o saber acumulado e formulado pelo professor tem chance de tornar-se o saber do aluno? Por tudo isso, a escola é um espaço contraditório: nela, o professor se insere como reproduzidor e pressiona como questionador do sistema, quando reivindica. Essa é a ambiguidade da função professoral. A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas de organização horizontais em que professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real (TRAGTEMBERG, 1985, p. 45).

Desta forma, na produção de imagens visuais e sonoras, encontrei uma maneira de pôr em prática minhas escolhas teóricas quanto à busca de uma postura renovada de educador, ou seja, tentar ser o menos possível reproduzidor de um sistema opressor e

vimento infantil: a) sensorio-motor, b) pré-operacional (pré-operatório), c) operatório concreto e d) operatório formal, mudando radicalmente práticas educativas até a atualidade.

hierarquizante do ensino superior e da educação em geral. Vale ressaltar que fiz da orientação intercultural em Psicologia da Educação meu oriente, ou meu norte, sem me desfazer do conteúdo programático da apostila. Assim, logo abaixo discorro sobre a sensibilidade intercultural como prática e teoria.

Sensibilidades interculturais: iniciações às narrativas de si-outro

*Eu nada tenho a dizer da minha saudosa mãe.
Ela era muito boa.
Queria que eu estudasse para professora.
Foram as contingências da vida que
lhe impossibilitou concretizar o seu sonho.
Mas ela formou o meu caráter.*
Carolina Maria de Jesus⁶

Optei por coordenar as duas classes, que excediam mais de cem alunos juntas, por meio da noção de *Educação de Sensibilidade*, estudada desde as obras de Bachelard (1985), Durand (2010), Gusdorf (1995), Ferreira-Santos (2004, 2008) e Jung (2010). Ou, como na esteira teórica de filiação de Ferreira-Santos (2004):

6 Carolina Maria de Jesus (Sacramento- MG, 14 de março de 1914 — São Paulo, 13 de fevereiro de 1977) foi uma escritora brasileira nascida em Minas Gerais, de comunidade rural, de pais meeiros-agricultores - que trabalham em terras que pertencem a outra pessoa. Seu livro mais famoso e mais traduzido internacionalmente é "Quarto de Despejo: diário de uma favelada", que compõe obras escolhidas entre seus escritos de diário com mais de dez volumes, publicado em agosto de 1960. Ela foi descoberta pelo jornalista Audálio Dantas em abril de 1958.

O polo sensível da mesma razão sensível configura a experiência estética do *estar-no-mundo* e suas imagens e símbolos, na busca constante de constituir sentido à existência. Sendo uma existência tríplice: *Ser – com o Outro – no Mundo*, o humano necessita expressar sua pertença e seu estranhamento por meio de formas simbólicas, as quais, como nos ensina o mestre Ernst Cassirer, são o mito, a religião, a linguagem, a história, a ciência e a arte. A produção artística é, exatamente, o meio pelo qual a criação é colocada como questão ontológica para o ser humano. A rigor, sem essa criação não há construção humana, pois é preciso lembrar também que a humanidade em nós é, duramente, construída no desfile solene dos minutos cotidianos do mais insólito banal. A humanidade em nós não é um dado *a priori*. É uma construção, um afrontamento. Portanto, há uma função lógica na simbolização da experiência sensível (FERREIRA-SANTOS, 2004, p. 48).

Sendo assim, o conceito do sensível ajudou-me a desenvolver a noção de *sensibilidade intercultural*, associada à concepção da orientação intercultural em psicologia, antropologia e comunicação, tanto em educação como em saúde mental, como visto em Dantas (2012), Durand (2010) e Cabecinhas e Cunha (2008). Não houve uma apresentação para discussão do conceito ao grupo, mas tem sido e foi a minha orientação maior, como professor-aprendiz, reforçada intragrupo com as leituras da literatura, da psicologia, da educação e da cultura maranhenses e populares, como visto em Rosa (2013), Jesus (2007), Filho (2012), Trindade (2007), Tocantins (2006) e Montello (1994).

Minha estratégia e método de ensino se modificaram com esta experiência, pois se exercitaram na adaptação, se filiaram ao contexto pedagógico do grupo ao envolver literatura, teatro, vídeo-documentário, fotografia e atividades em grupo, e também

como tática e recurso educacional a noção de orientação intercultural foi praticada. Sobre a educação intercultural, notam bem Azibeiro e Fleuri (2012):

A proposta de educação intercultural foi formulada pela Unesco (1978), propondo uma “educação para a paz” e a “prevenção ao racismo”. A educação intercultural é entendida como a condição estrutural para a convivência democrática em sociedades multiculturais. Informações a respeito podem ser encontradas no site da Rede de Recursos em Educação para a Paz, o Desenvolvimento e a Interculturalidade – Edualter (<http://www.pangea.org>). A partir daí, têm surgido iniciativas, tanto governamentais como de redes oriundas da sociedade civil, que têm merecido estudos mais aprofundados. Na América Latina, essa discussão vem avançando em alguns países, para além das propostas iniciais de educação bilíngue. No Peru, propõe-se a interculturalidade como enfoque analítico e como proposta política de um diálogo horizontal das culturas diferentes. Analisa-se a mesma como campo de investigação e de debates. O Equador avança, também, nessa discussão, propondo o bilinguajamento, a partir do enfoque do pensamento fronteiriço. O México propõe uma Licenciatura em Intervenção Educativa – Interculturalidade. Na Argentina, Bolívia, Guatemala e Chile a discussão parece ainda permanecer mais focada nas propostas de educação bilíngue (AZIBEIRO; FLEURI, 2012, p. 219-220).

Ou ainda, de acordo com os mesmo autores (p. 221):

O estudo de diferentes práticas educacionais e de formação de educadoras vem permitindo explicitar sentidos, intencionalidades e jogos de poder que têm informado essas práticas. De modo particular, novas questões têm emergido no campo da educação popular e da formação de educadoras, na direção da desconstrução de subalternidades ou a

emergência de outros efeitos de sujeito e outros regimes de verdade (AZIBEIRO; FLEURI, 2012, p. 219-220).

Ao seguir esta orientação, busquei um diálogo horizontal entre professor-aluno, ao tentar desconstruir as subalternidades às quais os sujeitos se acostumam e naturalizam. Na prática, escolhi trabalhar com produções imagéticas ao invés de medir memória cognitiva de conteúdo apostilado via prova escrita, pois a maioria dos professores pratica, exaustivamente, esta modalidade de avaliação.

Assim, sob a orientação intercultural em psicologia educacional, preferi trabalhar menos objetivamente e mais subjetivamente, com a expressão de si, o compreender a expressão do outro e seus diferentes mundos e *modus vivendi*, o que pode ter ajudado a termos percepções de outros efeitos de sujeito, de subjetivos e de regimes de verdades. É claro que também me guiei, como já mencionado outras vezes acima, por perspectivas educacionais libertárias, como a de Paulo Freire (1982), Rubem Alves (1984), Maurício Tragtemberg (1989) e George Gusdorf (1995), entre tantos outros, buscando a originalidade. Porém, nunca só quando apoiado pelas leituras destes autores, em que pesem os sentimentos de solidão na elaboração de um trabalho, amadurecendo-se.

Entretanto, as imagens trazidas em vídeos, sons e cores ilustram uma organização do sensível, o que me deu elementos para apoiar-me na noção de regime de imagens do imaginário durandiano (IACUELE e ROSATI, 2006), mas o das imagens criadas pela pessoa e não as reproduzidas, artificiais, impessoais, descontextualizadas. Todo este material criado ajudou-me a afiar relações com a concepção de sensibilidades interculturais, visto a

iniciação ao nos conhecermos melhor uns aos outros, professor e alunos, todos distintos entre si, com experiências próprias.

Coletivamente e para o autoconhecimento, sob a perspectiva psicológica educacional, o material produzido me permitiu contato com práticas pedagógico-culturais diferentes, com as quais estou envolvido no cotidiano do campus Imperatriz, bem como promoveu a iniciação com inovação aos saberes comunitários das comunidades escolares da região, que envolviam indígenas, ribeirinhos, quilombolas e camponeses.

Por outro lado, competências, habilidades e grades curriculares, por exemplo, são conceitos extraídos da gestão empresarial e trazidos para a educação de forma cega e, muitas vezes, alienante. Somam-se a um discurso de educação bancária e tecnológica, tecnocrata na verdade, pois se valoriza mais a técnica que o aspecto sensível, menos positivo e cartesiano. Assim, fala-se muito em programa, programar, programação, como se humanidade fosse algo programado, em linguagem computacional.

Na contramão do exposto acima, ou por outras vias teóricas, busquei realçar experiências de criações poéticas, que se associam à compreensão e interpretação de educação como um processo longo, para a vida toda, não para o serviço, o trabalho ou as metas de Estado quantitativas das provas de ingresso como Enem⁷ ou de egresso, como o Enade⁸. Envolvi, portanto, processos

7 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica.

8 Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), objetiva aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação.

ancestrais, como: iniciações, aprofundamentos e elevações aos mistérios educacionais, de comunicação e culturais, tanto locais como universais. De acordo com o que apontam Ferreira-Santos e Almeida (2011):

Esta faceta da organização acompanha a *pressão pedagógica* (Durand, 1996) dos mitos diretores ocidentais. Sob a perspectiva de uma hermenêutica simbólica de caráter antropológico (mitohermenêutica), dizemos de uma *pressão pedagógica* no sentido de que um determinado mito diretor, num tempo e espaço determinados em coletividade, dissemina imagens, disponibilidades reflexivas, ideias-força, sensibilidades que tem um funcionamento pedagógico: modelam um *zeit geist* (espírito do tempo). No caso ocidental, na contemporaneidade, temos no plano patente: a pressão heroica do Prometeu (rivalizando com o Sagrado), expresso no pensamento cartesiano, na lógica aristotélica, na ciência previdente, nos ideais iluministas e na fé redentora do racionalismo (FERREIRA-SANTOS e ALMEIDA, 2011, p. 143-144).

Portanto, propositalmente, finalizamos o curso com um sarau musical, visto também que estávamos todos exaustos do calendário acadêmico do Profebpar, com aulas aos finais de semana, longe de afazeres familiares, do convívio com filhos, maridos e esposas, o que gerava tensão em alguns casos, ou mesmo desistências em outros, mas pelo qual se reverberou imagens e cantigas mais claras no horizonte utópico do complexo processo de aprender, desaprender e ensinar, relativizando um cansativo regime heroico do viver prometeico. Ou, como nota Nietzsche quanto à música como expressão simbólica:

Assim, segundo a doutrina de Schopenhauer, entendemos imediatamente a música como a linguagem da vontade

e sentimos nossa fantasia estimulada a dar forma àquele mundo espiritual que nos fala, invisível e, no entanto tão vivo e móvel, e a corporificá-lo para nós em um exemplo analógico. Por outro lado, imagem e conceito, sob a ação de uma música verdadeiramente correspondente, chegam a uma significação aumentada [...]. A partir desses fatos, inteligíveis em si mesmos e que não são inacessíveis a nenhuma observação mais aprofundada, concluo a aptidão da música para gerar o mito [...] (NIETZSCHE, 1996, p.39).

Considerações finais

Relatou-se, de forma muito breve, as experiências de criações poéticas de imagens com sensibilidades interculturais entre estudantes-professores matriculados no Profebpar. Nossa atuação como educador-pesquisador-aprendiz leva-me sempre a novas experimentações, vivências, buscas em contextos socioculturais bem diferentes dos quais fui criado, ou seja, em ambientes interioranos, rurais, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pescadores, entre outros modos de vida e éticas. Em sala de aula pelos *campi* interiores, com aulas aos finais de semana do programa, foi uma mais nova e rica experiência pela qual pude me enriquecer e mudar como professor - eterno aprendiz.

Ao mudar perspectivas de atuação tradicional, explanei por que escolhi modalidades avaliatórias diferentes das utilizadas em maior escala: a prova escrita. Optei pelas criações poéticas de imagens por meio das exposições fotográficas, minidocumentários em forma de vídeo-poesia e a musicalidade, com relação ao tema geral - Psicologia da Educação. Experimentações no tempo, no espaço e com pessoas em contextos locais e culturais específicos,

práticas que passaram a ser referência aos alunos e colocam em aberto os processos de iniciação pedagógica, buscando a identidade regional e a originalidade pessoal.

O conceito de sensibilidade intercultural, como iniciação às narrativas de si e do outro diferente, conforme relatado, foi uma noção norteadora do meu trabalho em Grajaú e Buriticupu. Entre outras orientações, esta me pareceu mais viável à adaptação aos dois diferentes grupos, em associação com a psicologia educacional, a psicologia comunitária, a psicologia e a educação intercultural e a literatura popular. Sendo um tema sobre o qual estudo, pesquiso e vivencio no cotidiano, o (multi, o inter e o trans) cultural, me pareceu naquele momento o mais seguro caminho metodológico e estratégico, ao que há muitos outros.

Os pensamentos fronteiriços, transversais, limítrofes e diálogos interculturais sempre me interessaram, tanto na psicologia quanto na educação e cultura. As dialogias tensionais, ou seja, a relação entre pessoas em ambientes e grupos diferentes, geram uma dinâmica pela qual se reconhece, de acordo com outros autores, a importância da tensão relacional como oportunidade de crescimento, sem anulação ou hierarquização colonialista das ideias. Ou, sem a fusão ou negação dos elementos tensionais em jogo, mas a promoção da convivência com os mesmos, que leva à possibilidade de crescimento, de autoconhecimento e do outro. Neste sentido, não se pode esquecer o chamado universal de liberdade de Nietzsche:

Todo o nosso mundo moderno está preso na rede da civilização alexandrina e conhece como ideal o homem teórico, equipado com os máximos poderes de conhecimento, trabalhando a serviço da ciência, cujo protótipo e ancestral é Sócrates. Todos os nossos meios de educação têm

em vista, primordialmente, esse ideal: todo outro modo de existência tem de lutar com esforço para se afirmar, mas acessoriamente, como existência permitida, mas não almejada (NIETZSCHE, 1996, p. 40).

Assim, e por novas bacias semânticas, conforme Durand (2010), posteriormente poderão ser mais bem exploradas as imagens trazidas pelos alunos-professores que se situam em zonas crepusculares (fronteiriças) da educação na concepção da mitohermenêutica, da hermenêutica simbólica, da pedagogia e da psicologia profunda e simbólica. O que relativiza posturas heroico-combativas da pedagogia, da relação de poder professor-aluno, do saber-poder, da colonização de ideias estrangeiras descontextualizadas da geografia e economia em que se atua. Ao que a educação para a vida pode vir a ser mais um aprender a dialogar, a se expressar, a negociar os conflitos de contato, e menos a vida como combate!

Agradecimentos

Especialmente aos alunos do Profebpar dos *campi* Grajaú e Buriticupu que frequentaram a disciplina Psicologia da Educação I. Em seguida, à coordenadora do programa em Imperatriz, a professora Késsia Moura, pelo convite, apoio e confiança em mim para participar do mesmo. À secretária Auricelia de Aguiar, pela disposição e atenção constantes. À coordenadora no campus de Grajaú, professora Cristina Torres, pela recepção e troca de experiência; da coordenadora Lecy Costa, na escola-sede em Buriticupu. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior - Capes, fundação do Ministério da Educação, pela idealização do programa e incentivo de bolsas e diárias que recebi. Ao professor Lucas Santiago Arraes Reino, da UFMA Imperatriz, pela oportunidade de publicação de nossas ideias e atuações via este e-book.

ZEMONOG´GAW:

Poetic Creations with Intercultural Sensibilities in the Oriental Amazon

ABSTRACT: This study aimed to report the experiences of poetic creations of images related to *intercultural sensibilities* among students of the Federal University of Maranhão, in the campuses of Grajaú and Buriticupu, Maranhão State, Oriental Amazon, Brazil. The students are teachers of the elementary schools enrolled in the Lecturers Formation Program to the Articulated Actions Plan of Education (PROFEBPAR), from the National Plan of Lecturers Formation (PARFOR) at the Freire Platform – Ministry of Education of Brazil.

KEYWORDS: Images. Poetic Creations. Intercultural Sensibilities.⁹

9 Uma versão deste trabalho em língua inglesa foi aceita, em 23 de dezembro de 2014, para apresentação na conferência: *Learning at Intercultural Intersections International Research Conference*, sediada na *Thompson Rivers University*, Canadá, que se realizou em março 11-13-2015, com o título *ZEMONOG´GAW: Poetic Creations with Intercultural Sensibilities in the Oriental Amazon*.

Referências

AZIBEIRO, Nadir Esperança e FLEURI, Reinaldo Matias. Paradigmas Interculturais Emergentes na Educação Popular. In: DANTAS, Sylvia Duarte. *Diálogos Interculturais: reflexões interdisciplinares e intervenções psicossociais*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012.

ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1984.

BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. São Paulo: Difel, 1985.

CABECINHAS, R. e CUNHA, L. (eds). *Comunicação Intercultural: perspectivas, dilemas e desafios*. Porto: Campo das Letras, 2008.

DANTAS, Sylvia Duarte. *Diálogos Interculturais: reflexões interdisciplinares e intervenções psicossociais*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012.

DURAND, Gilbert. *O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Espaços crepusculares: poesia, mitohermenêutica e educação de sensibilidade. In: *Revista @mbiente educação*, v. 1, p. jan/jun, 2008.

_____. *Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi*. São Paulo: Zouk: 2004.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. *Antropológicas da educação*. São Paulo: Képos, 2011.

FREIRE, Paulo (1982). *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GUSDORF, Georges (1995). *Professores para quê?* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

IACUELE, Anny; ROSATI, M. Pia (2006). Gilbert Durand e La Mitodologia. In: *Atopon – Psicoantropologia Simbolica e Tradizioni Religiose*. Quaderno No. 1, 2006. Italia: Edizione Mythos, 2006.

JESUS, Carolina Maria de (2007). *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. 9. ed. São Paulo: Ática, 2007.

JUNG, C. G. *O Livro Vermelho*: Liber Novus. São Paulo: Editora Vozes, 2010.

MAGALHÃES FILHO, Paulo A. (2012). *Jogos de discurso*: a disputa por hegemonia na tradição da capoeira angola baiana. Salvador: EDUFBA, 2012.

MONTELLO, Josué. *A luz da estrela morta*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. O nascimento da tragédia no espírito da música. In: *Os Pensadores*: Nietzsche - Obras Incompletas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ROSA, Allan da. *Pedagoginga, autonomia e mocambagem*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1985.

TRINDADE, Solano. *Tem gente com fome*. São Paulo: Nova Alexandria, 2007.

TOCANTINS, Zeca. *Pequeno ensaio sobre cultura, criação e arte*. Imperatriz: Ética, 2006.



A construção de saberes frente às necessidades acadêmicas em formação

RESUMO: Este estudo baseia-se no trabalho realizado com a turma do 4º período do curso de Pedagogia da cidade de Bom Jesus das Selvas. A discussão em torno da construção do conhecimento, na área de Língua Portuguesa, envolve o uso e aplicação da mesma em torno de novas concepções de ensino para a alfabetização e o letramento das séries iniciais. O objetivo desse estudo será perceber como essas novas leituras e discussões tornar-se-ão relevantes na formação desses jovens professores, que, inseridos em sua sociedade local muito têm a acrescentar como formação, e ainda agregar novas e importantes teorias aos já formados conceitos. Também pretende romper barreiras construídas através dos tempos pelas conjunturas sociais e mesmo criadas pela falta de acesso ao aprendizado. O mesmo justifica-se pela necessidade de novas construções de conhecimento, contribuindo para a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Conhecimento. Letramento. Pedagogia. Docência.



Autora

ELISA MARIA BALZAN - Tem Licenciatura em Português e Inglês - Uniderp; pós-graduação em Metodologias Clássicas para o Ensino Superior – Estácio de Sá; mestrado em Educação – UCDB. Atua como professora do programa Profebpar-UFMA e docente na Pitágoras e Facimp, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Educação.

Introdução

Este estudo baseia-se nas discussões em sala de aula na disciplina de Alfabetização e Letramento, do curso de Pedagogia, no 4º período, da cidade de Bom Jesus das Selvas-MA. Um projeto desenvolvido pela Capes denominado Profebpar, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Como ensinar Português nas séries iniciais com melhor desempenho tanto para quem ensina tanto quanto para o aprendiz? Essa foi a pergunta que permeou as tantas discussões nas aulas. E provocou inquietações tamanhas que por fim resultou neste artigo como forma de repensarmos o ato de ensinar, tanto quanto as “fórmulas” que advêm desse processo equivocadamente que temos como modelo de ensino.

Baseando-nos em autores consagrados como Magda Soares, Emília Ferreiro, Paulo Freire, entre outros, tentamos explicar como se dá a aprendizagem quando se chega à escola, nas séries iniciais. Que fenômeno é esse, de alfabetizar? E como acontece? E logo em seguida, como esses autores explicam o letramento e de que forma ele ocorre na formação do sujeito aprendiz?

Então, teremos como metodologia a observação e análise dos relatórios, das discussões e atividades, bem como avaliações diagnósticas dos alunos do curso acima citado. Em congruência com a aplicabilidade em sala de aula das séries iniciais.

Para tanto, havia necessidade de se estabelecer uma meta e justificar esse trabalho pela própria importância de levar os alunos (que já são professores) a compreenderem, ou quem sabe pelo menos incorporar uma nova modalidade, um novo discurso para o ensino da própria língua. Visto que trabalhar com a língua re-

quer um certo conhecimento sobre a mesma. Para isso, utilizamos alguns teóricos que defendem a língua como um objeto social. Portanto, está sempre à mercê de mudanças e adequações, relevantes para o enriquecimento linguístico de um povo.

Difícil compreender que a Gramática Normativa incorpora as adequações. Difícil, pois estamos sempre “olhando” a nossa volta com uma visão recortada, sem a congruência a que nos referimos acima.

Para se compreender esse estudo e poder introduzir as mudanças, os questionamentos e as reflexões necessárias à ampliação do saber que pretendemos embutir em nossos alunos, precisamos tomar fôlego para administrar o ensino da língua e suas variantes sociais.

Trouxemos Marcos Bagno com *A Língua de Eulália* (2008), procurando “desmistificar” o mito já construído de que “só a norma culta padrão constrói saberes e conhecimento adequado na formação do sujeito”.

A língua

O sujeito que usa a língua somos nós. Falantes ou escritores, usamo-la da forma que nos convém e isso é, quem sabe, o mais interessante: saber usar a palavra adequada para cada momento.

Saussure (apud FIORIN, 2005) examinou e comprovou teorias a respeito das mais diversas formas da língua. Afirmou que a língua é formada por vários códigos linguísticos que tem seus significantes e significados, aos quais ele chamou de signo. Trouxe-nos as muitas funções do discurso exemplificando as inúmeras modalidades de linguagem, de que nos apossamos para estabelecer

relações e criar abertura para a comunicação. Para esse estudo, Jakobson (apud FIORIN, 2005) contribui para a discussão afirmando que as várias formas de linguagem se organizam hierarquicamente e contribuem para afirmar que os homens se comunicam com diferentes fins.

Percebemos que a língua não é unicamente a fala. A linguagem, tampouco algum discurso preso na garganta de político ou de algum sujeito falante. A língua é um processo. Segundo Saussure, um sistema linguístico socializado, que necessita de conhecimento, de competência linguística internalizada para comunicar.

Para Chomsky (apud FIORIN, 2005), a linguagem é uma capacidade inata e específica de cada espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana.

Saussure (apud FIORIN, 2005) afirma que o que separa língua de fala, ou o que é linguístico do que não é, Chomsky distingue competência de desempenho. A competência é a conhecimento que o sujeito tem para produzir sentenças, e o desempenho se vê atravessado também por outros fatores como sociais, crenças e atitudes emocionais do falante em relação ao interlocutor, comenta Fiorin (2005).

Tudo o que se produz como linguagem ocorre em sociedade, para ser comunicado, e, como tal, constitui uma realidade material que se relaciona com o que lhe é exterior, com o que existe independentemente da linguagem. Como realidade material – organização de sons, palavras, frases –, a linguagem é relativamente autônoma; como expressão de emoções, ideias, propósitos. No entanto, ela é orientada pela visão de mundo, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural do falante (FIORIN, 2005, p.11).

Partindo dessa premissa, buscamos nestes autores as explicações para observarmos as competências linguísticas geradas ou observadas em nossos estudos.

Se o que se produz como linguagem está na sociedade ou é produzido pela mesma para fins de comunicar, então observemos que nossos discentes (para não afrontar o mestre Paulo Freire, segundo o qual aluno é uma condição subalterna do aprendiz) geram suas competências a partir do lugar social que ocupam. Tudo o que se relaciona com seu exterior – o que é exterior a mim – e está a nossa volta produz efeitos imediatos na construção da comunicação. Ora, é importante frisar que os professores introduzem novos saberes em sala de aula. Porém, é conveniente observar que a linguagem existe mesmo sem a participação desse professor. Segundo Freire (1989), o aprendiz já chega à escola com um grau de aprendizado. Ele não é uma tábua rasa.

Ensinar a ensinar é um desafio ainda maior. A isso, somam-se a inabilidade de lidar com as palavras, a preocupação com a adequação linguística (que em algumas observações vista como “erro” e desta forma desconstruídas pelo professor) e entender a proximidade entre o usual, geográfico e regional usado quando de forma adequada ou quando é realmente falha da norma culta.

Marcos Bagno, no livro *A Língua de Eulália* (2008), aborda com clareza essa aplicabilidade da forma culta e informal. Depois de feita a leitura dessa obra, fizemos a discussão em sala, e as abordagens trouxeram explicações que resultaram em outro “olhar” para a língua. Quando há desvios, pode parecer retrocesso a ignorância dos fatores linguísticos, mas já pensando em certo ou errado percebemos que esses conceitos já estiveram mais impregnados nos docentes pedagogos. Hoje a discussão pode tomar

novos rumos. Se Eulália era vista como a empregada da casa, que por ser pobre falava tudo errado por não ter podido estudar e se formar como as duas estudantes que a julgaram, num primeiro momento, no decorrer da leitura observamos que Eulália portava uma bagagem linguística própria de quem aprende com o mundo. E que mostrou seus conhecimentos com outros olhares, provocando novos desafios em aprender e ensinar.

A alfabetização e o letramento

Rubem Alves, em seu livro *Pinóquio às Avessas* (2005), conta a história do menino Felipe, que sonhava em ir à escola porque a mãe lhe dissera que lá aprenderia todas as coisas. “A escola deve ser um lugar maravilhoso! Lá, os professores responderão as minhas perguntas...”. Na narrativa, o autor mostra o menino chegando à escola cheio de perguntas e se decepciona, pois percebe que os professores não sabem as respostas. Descobre que o professor de Português só sabe português e o de matemática só matemática. Felipe é louco por passarinhos. Ele queria saber tudo de passarinho, mas ninguém tinha as respostas. E Felipe ficou atrapalhado e confuso quando percebeu que na escola só passava de ano quem tirasse nota boa na prova. Aprendeu que o que sabia não valia de nada para a escola. E que, se não tirasse nota boa no final do ano, iam chamá-lo de burro, porque não havia aprendido.

O autor nos apresenta um brilhante texto para refletirmos sobre a maneira de alfabetizar. Visto pelos olhos de um garoto, Alves (2005) entra no universo infantil para que nós, adultos (principalmente professores), reflitamos sobre o que está sendo feito na

escola em termos de ensino de linguagem, de conhecimento e de respeito aos saberes já trazidos pelo aluno.

As imposições do currículo, segundo Alves (2005), geram criaturas iguais, que pensam iguais, que devem se comportar todos da mesma forma, o mesmo molde, mesmo modelo de uma escola retrógrada. Por isso a comparação com a história do Pinóquio. Aqui, o menino esperto e brincalhão, inteligente e portador de conhecimento, entra para a escola e aprende que é “encaixotado” nos modelos que o currículo propõe.

Marcos Bagno (2008), no livro *A Língua de Eulália*, nos apresenta uma discussão parecida ao texto do autor Alves. Bagno reforça a importância de reavaliarmos os modelos que ensinam a língua e, principalmente, como é “recortado” todo o aprendizado que temos conosco em detrimento ao que nos é imposto pela escola. Discorre sobre o que é “certo” e o que é “errado” dentro da língua e nos mostra a língua portuguesa rica que temos e o quanto podemos usufruir com o conhecimento dos outros. Cita a música do autor Paulo Vanzolini na voz de Nara Leão, “Cuitelinho”, para mostrar a fala vista como o “português errado”, a “fala do caboclo”, que, observada desta forma, apresenta preconceito social. Muitos alegam linguagem pobre de recursos, mas que linguagem é essa? Que português é esse? É o português não-padrão. Na música, se percebem vários fenômenos que acontecem com a língua falada no Brasil. A redundância e o uso dos plurais em situações informais só deixa o português mais econômico, segundo o autor.

Dentro dessas premissas, percebemos o quanto a língua se torna fundamental no aprendizado e no ensino adequado na sala de aula. Esse português que ainda precisamos compreender para chegarmos a transmiti-lo para nossos alunos com mais segurança.

E entendendo que a língua torna-se código para ser escrita, vamos compreender como se dá esse processo. Segundo Magda Soares (2011), a alfabetização é o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Cabe, então, compreender que a escrita é o domínio mecânico de postar a língua oral em forma escrita (escrever). A escrita é um processo de representação de fonemas em grafemas. Segundo a autora, isso não representa a real situação.

Logo, em que consiste o termo “alfabetizado”?

Marlene Carvalho (2005), em *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*, faz um apanhado dos métodos que são considerados tradicionais na alfabetização. Cria uma reflexão sobre a aplicabilidade em sala de aula. Interessante pensarmos com a autora que, mudam os tempos, logo mudam os leitores. Sendo assim, com o surgimento da internet e dos muitos meios de comunicação, hoje tão próximos do leitor, supomos que as tecnologias mudaram a concepção tanto de leitura quanto de leitor.

Com isso, precisamos repensar a ideia de alfabetização.

Temos aí uma criança que – em muitos casos – começa cedo, em casa, quando tem a sua disposição celular e computador com jogos divertidos, dominando as tecnologias e o acesso às mesmas. Então, se pensarmos em mudança de leitor, eis o século XXI trazendo um que lê e entende sem ter ido para a escola.

Podemos então repensar esta nova concepção de aprendizado, visto que esse menino chegará à escola e o professor apresenta o método da silabação para uma criança que já domina a escrita. Como lidar com isso? Temos professores preparados para tal mudança?

E a escolha do método? Comprometerá a eficácia no aprendizado? Segundo Carvalho (2005), o método escolhido pelo professor para alfabetizar não é fator determinante do aprendizado. Ele pode se utilizar de vários, juntar sintético e analítico, se assim perceber que resultará num melhor aproveitamento pelo aprendiz. Afinal, contribui a autora, o que é realmente importante são os resultados e não o método aplicado em si. Em resumo: o que tem relevância é que o conhecimento se efetive, independentemente dos métodos aplicados.

Quando o discurso oficial fala da necessidade de eliminar o analfabetismo, denuncia-se que, o que se quer na realidade, é só melhorar as estatísticas para ficar em melhor posição nas reuniões internacionais, porém sem atacar as causas que fomentam a reprodução de analfabetos (FERREIRO, 2001, p.10).

Nosso objetivo aqui não é retratar o analfabetismo. O foco são as elaborações em sala de aula para alfabetizar. Mesmo assim, a questão que a autora acima aponta nos remete às discussões sobre qualidade do que é apresentado aos alunos para resultar no aprendizado. Em foco, a leitura. Objeto de tantas abordagens e dilacerações entre professores e alunos, essa palavra (que parece a nós da área das letras muito utilizada e meio que complacente para com o resultado) teria que provocar o “gosto pela leitura” (2001) ao que, segundo Ferreiro, privilegiaria apenas o texto narrativo em detrimento de outros. Afinal, segundo a mesma autora, os alunos leem nas matérias textos de ciências, matemática e outras, que são dissociadas da leitura prazerosa, mas que contêm informações importantes para a construção do conhecimento.

“Para alfabetizar, é necessário ter acesso à língua escrita (tanto como para aprender a falar é necessário ter acesso à língua oral) e é isso o que está ausente nas famosas cartilhas ou manuais para aprender a ler” (FERREIRO, 2001, p.68). A autora comenta que nestes manuais apresentam-se orações estereotipadas sem a função comunicativa ou informativa a que se propõem, mas puramente estética. Que contribuição essas frases ou orações poderiam trazer ao aprendizado da criança? Se soltas não têm significado, ou seja, não representam nada para a criança?

O que propomos é exatamente sair do tradicional. Quebrar a barreira do comum evidentemente dá trabalho ao professor.

O que sabemos é que os professores que se atrevem a dar a palavra às crianças e a ouvi-las descobrem rapidamente que seu próprio trabalho se torna mais interessante (e inclusive mais divertido), embora seja mais difícil, porque os obriga continuamente a pensar. (FERREIRO, 2001, p. 50).

E muitas vezes esse professor não dá conta das perguntas, como vemos no texto de Alves (2005), quando Felipe pergunta à professora de português como se chama o passarinho azul que ele encontra antes de chegar à escola. Ela não responde, e o menino sinaliza que percebeu que a professora não sabia a resposta. O que nos leva a refletir sobre o acompanhamento recortado dos saberes do professor. Talvez mais leitura propiciasse ao mestre descobrir novas conjunturas e o tornaria desbravador. Sua aula ficaria mais interessante.

O que, então, é o letramento? Letrar é ensinar as letras. É conduzir o aprendizado além dos poucos códigos da alfabetização. É aprender com os livros, com os textos, porque

para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas é também fundamental buscar o sentido, compreender o que está escrito. Os textos podem ser úteis para focar estas duas facetas da aprendizagem: a alfabetização e o letramento (CARVALHO, 2005, p. 54).

Carvalho (2005) comenta que por volta dos 5 anos a criança já domina um bom número de vocabulário. É capaz de contar história, de dar um recado e participar de uma conversa. Pode distinguir palavras de outras em conversação. Ela inventa histórias e se posta em confronto. Por exemplo: se lermos historinhas, ela é capaz de recontá-las com imaginação e interpretar os personagens com detalhes. Afirma ainda a autora que a criança acostumada a ouvir histórias aprende a sintaxe sem se dar conta disso. Ou seja, a construção de frases organizadas e um rico vocabulário que depois irá levar para a escrita.

A criança sabe da língua. Sabe a língua oral, usa expressões quando observamos que com 5 ou 6 anos é capaz de imitar a personagem da novela da televisão, ou os trejeitos da mocinha da historinha infantil. Ela sabe textos orais, classificá-los e explicar: quando apresentado a uma criança de 4 anos, o livro de historinha que a mãe costuma ler à noite para ela, decifra e reconta apenas observando as figuras do livro.

[...] a leitura estimula, completa, acompanha, possibilita os outros modos de comunicação. O ouvir e o falar enriquecem-se através da leitura. Ler é armar-se para falar, discutir, negociar, lutar. Ler é acrescentar às experiências da própria vida as experiências dos outros. Ler é uma lei de nossa sociedade, é uma postura social (BELENGER, 1979, p. 10, apud PEREIRA, 2007, p.94).

O letramento é um processo ligado à alfabetização e não isolado. Ambos acontecem em congruência: primeiro se ensinam as letras, as palavras, e logo apresentam-se os textos às crianças para que leiam e compreendam o conjuntos das palavras e expressões.

Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar, sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco, o desejo desaparece sob o prazer. (BELENGER, 1979, p. 10 apud PEREIRA, 2007, p. 95).

O letramento só se dá quando há o real entendimento, a compreensão e a interpretação do texto. Esse processo só acontecerá com a leitura. Por isso a importância de se apresentar textos às crianças pequenas, para que elas se familiarizem desde muito cedo com os mesmos. Isso despertará na criança uma paixão pela descoberta, pela aventura, pelo imaginário. Crescerá em si um desejo pela novidade e em cada página lida encontrará novos desafios a serem superados. Isso a tornará mais independente, criativa, comunicativa e muito mais observadora.

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizando e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real, contudo,

não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão constantemente criticado neste texto. (FREIRE, 1989, p. 18)

Observações

O grupo observado e com o qual foram feitas as discussões e observações foi o 4º período do curso de Pedagogia do Profepar da cidade de Bom Jesus das Selvas-MA. Um grupo pequeno, de 10 integrantes, formado por professores do ensino fundamental e de séries iniciais. Conta com duas coordenadoras e uma supervisora - apenas uma delas não leciona no momento, devido a problemas de saúde. Os demais são professores que estão em sala de aula.

No decorrer das atividades e discussões, observamos o desempenho de cada um. Foram realizadas atividades em sala de aula, entre elas um seminário com apresentação individual e também coletiva. Nestas apresentações, as avaliações foram realizadas tanto na formulação das hipóteses como na discussão da possível solução dos problemas apresentados. Observamos que a maioria (70%) delas tem enorme dificuldade de lidar com os problemas de alfabetização, como: se o aluno chega à escola falando a palavra “barde” no lugar de balde, não conseguem exprimir uma alternativa para explicar ao aluno que isso não consiste num erro, mas numa forma geográfica de posicionamento linguístico. É cabe ao professor apresentar-lhe a outra forma de escrever a palavra. Logo, ele falará e escreverá dentro da norma culta.

Também observamos nestes encontros uma enorme dificuldade de expressão na linguagem falada. No seminário apresentado,

65% fizeram um trabalho muito copiado de autores e pouco autoral, mesmo o que foi entregue por escrito. Faltaram imaginação, leitura e conhecimento para produzir um texto coerente e próprio.

Propomos no item 4 do texto de Marlene Carvalho (2005) que os docentes apresentassem propostas referentes aos meios expostos pela autora. Esta provoca: como trabalhar com textos na alfabetização? Então, sugeri que em duplas trouxessem um texto escolhido por elas para apresentarem como se dessem aula para as séries iniciais. Divididas em duplas, cada qual entregou um plano de aula escrito e fez a apresentação da mesma. Todas as duplas apresentaram textos infantis. Dos apresentados pelas duplas, foram escolhidos “A galinha pintadinha”, “O sapo não lava o pé” e outros. Note-se que estamos trabalhando com textos escritos. Aqui o professor apresenta o texto e canta a musiquinha com eles. Depois, destaca palavras-chave que quer trabalhar naquela aula. Por exemplo: sapo, leva as letras em tamanho destacável e mostra a fonética de cada sílaba e, assim por diante, as palavras que irá apresentar ao aluno naquela aula. E logo em seguida proporá uma atividade para avaliação do aprendizado. Nessas apresentações, observei enorme dificuldade de apresentar o texto escrito para a criança. Mesmo com as fábulas, percebi que os professores, no decorrer da aula, não sabiam como introduzir o texto para as crianças menores. Para tentar sanar a dificuldade, apresentei o método construtivista e fiz com que eles recebessem e percebessem a ideia do mesmo.

Na parte do seminário em que foi avaliada a fala dos participantes, deparamo-nos com uma situação bastante corriqueira, que é o uso dos regionalismos, de expressões locais, e muitas vezes erros tão grosseiramente solucionados, se observados.

Resultados

Observamos que os docentes têm uma prática pedagógica bastante tradicional. Foi difícil a nós tentar “quebrar” um pouco esse tradicionalismo em lecionar. Fugir do conforto do quadro e giz foi um embate muito grande. Aos poucos, percebemos que os docentes foram “se abrindo” para as novas perspectivas que foram apresentadas.

Questionaram imenso como alfabetizar com textos. Observei ao final uma grata satisfação em utilizá-los, fugindo um pouco do método sintético. E por que não contar historinhas nas aulas de português? A autora Carvalho (2005) menciona a história “Chapeuzinho vermelho”, trabalhando o uso dos pronomes, substantivo feminino definido e indefinido e a concordância, etc. A autora apresenta a sugestão de trabalhar o global do texto, tendo como experiência a língua oral e escrita. E os docentes apresentaram essa perspectiva para retomar a aprendizagem.

Os professores alinharam os textos com a gramática e ortografia, apresentando sugestões de atividades para que os alunos conseguissem ouvir e observar para depois compreender o texto e com isso formular suas próprias palavras escritas. Alguns professores sugeriram que mesmo na 1ª série os alunos já escrevessem palavras relativas ao texto lido, mesmo que não fossem compreensíveis. Sugeriram que logo o professor trabalhasse essas palavras com o grupo, apresentando a eles as dificuldades e mostrando a forma da escrita dentro da norma.

Também foram realizadas interpretações do texto sobre métodos de Marlene Carvalho, já comentado aqui. Neste caso,

houve grande dificuldade pelos docentes, de entender como aplicar o método.

Depois da leitura do livro de Bagno, os docentes fizeram um debate sobre o livro. Apresentei algumas situações-problema para que eles discorressem e tentassem apontar soluções. Foram bem-sucedidos em 80% das questões. Em algumas, tive de intervir, pois a avaliação estava comprometida. Em 10% dos docentes não foi possível entender completamente como aplicar a Gramática Normativa adequada. Acredito que não compreenderam o texto do autor por falta exatamente da leitura efetiva.

Embora esses docentes tenham pouco acesso às tecnologias, percebi, em alguns, interesse e boa criticidade. Uma minoria (cerca de 10%, apenas) não foi em busca de livros e da internet para pesquisar os textos e trabalhos pedidos.

Nesse caso, os resultados foram satisfatórios, visto que, observando que esses docentes não têm o mesmo acesso às tecnologias e à informação dos grandes centros urbanos, podemos pensar que o resultado foi positivo. A universidade dispôs em 2014 uma biblioteca para consulta, o que auxiliou imensamente o aprendizado e a procura de novos autores.

Considerações finais

Neste artigo, propusemos apresentar um breve estudo sobre o exercício de alfabetizar. Um desafio que nos torna observadores e observados, visto que nunca sabemos se estamos acertando – ou quando - ou se erramos. As tentativas de acerto podem ser reavaliadas. E vemos que é preciso que sejam revistas com uma certa urgência. Ainda mais quando nos confrontamos com alunos da 5^a

série que não conseguem escrever umas poucas linhas para dizer algo. E, então, o que dizer das redações do vestibular? Quanta incoerência!

Pensamos que, como educadores que somos, não estamos em condição de colocar a cabeça no travesseiro e dormirmos sossegados. Ao contrário, estamos sendo desafiados a repensar a maneira de ensinar e quando ensinar a ensinar como fazê-lo. Como orientar pedagogos a ensinar adequadamente a língua para as séries iniciais e com competência alfabetizar e letrar essas crianças?

Essa foi a ousada proposta que nós traçamos para, neste estudo, observar e, como um desafio, percebermos até quando podemos interferir, ajustar e conduzir os docentes na construção do conhecimento dos seus alunos.

Nas leituras, discussões e atividades com os docentes, muitas novas ideias foram sendo apontadas e dúvidas sanadas ao longo do semestre.

Uma percepção de trato leve, porém questionadora, já que em alguns casos podemos dizer que fez a diferença no aprendizado.

O objetivo, acredito, foi alcançado, pois as metas atingidas e os problemas, se não todos solucionados, foram pelo menos reduzidos. E repensar a própria fórmula tradicional de ensinar já é um novo começo para a educação.

Esperamos que essa condução tenha sido de real valor para no mínimo produzir um novo olhar sobre a alfabetização e o letramento nas séries iniciais.

Referências

ALVES, Rubem. Pinóquio às avessas. *Uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores*. Campinas, SP: Versus, 2005.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*. São Paulo: 2008.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetiza e letrar – um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Com todas as letras*. 16. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

FIORIN, José Luiz. (org.) et al. *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

PEREIRA, Maria Tereza Bom-Fim. *Professor-leitor: de um olhar ingênuo a um olhar plural*. Imperatriz, MA: Alma de Artista, 2007.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2011.



Bom Jesus das Selvas, MA
Fonte: Wikipedia



A disciplina Arte e Educação no curso de Pedagogia do Parfor/Profebpar/UFMA em Bom Jesus das Selvas-MA

RESUMO: Objetiva-se relatar a reflexividade entre os conteúdos trabalhados na disciplina Arte e Educação e a prática pedagógica dos/as acadêmicos/as professores/as em escolas municipais das cidades de Buriticupu e Bom Jesus das Selvas. A fundamentação teórica e a análise dos dados foram feitas a partir dos/as autores/as: FERRAZ (1993); SAVIANI (2009) e DAVIES (2010), entre outros/as. Selecionou-se parte de falas dos/as sujeitos/as para ratificar um fazer dialético que tenha um aporte teórico e metodológico que sustente as práticas educativas. Aplicou-se um questionário com questões abertas de cunho conceitual e prático com olhares para antes e depois do trabalho com professores/as da Educação Infantil e Ensino Fundamental que estão em formação. Com a pesquisa, constatou-se que os/as professores/as trabalham a disciplina de Arte de forma tradicional, sem qualquer relação com as demais disciplinas ou contextualização com a realidade dos/as alunos/as. O resultado da pesquisa mostrou que poderá haver uma mudança significativa na prática pedagógica dos/as professores/as com base nas aprendizagens construídas. O trabalho está estruturado em: introdução, análise das percepções conceituais dos/as professores/as, as nuances da arte na formação do arte-educador e considerações finais.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação. Pedagogia. Formação. Prática.



Autores

DOMINGOS ALVES DE ALMEIDA - Acadêmico do curso de Comunicação Social/Jornalismo do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão (CCSST/UFMA) - Imperatriz. Pesquisador e extensionista do Grupo de Pesquisa “Memórias, Diversidades e Identidades Culturais” e bolsista do Projeto Alcântara Maranhão - Alma: (Re)escrevendo as Histórias de Comunidades Quilombolas em Alcântara – MA. Ator e professor de Teatro.

HERLI DE SOUSA CARVALHO - Doutora em Ciências da Educação - Universidad Del Norte (Uninorte) – Asunción/PY. Doutoranda em Salud Publica - Universidad Americana - (UA-PY) e em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em História Social pela Universidade Severino Sombra (USS). Professora assistente do curso de Pedagogia do CCSST/UFMA e do Programa de Formação de Professores (Profebpar). Coordenadora do grupo de pesquisa “Memórias, Diversidades e Identidades Culturais” e do Projeto Alma.

JANETH CARVALHO DA SILVA CARDOSO - Pedagoga pela Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão (Uema). Professora substituta do curso de Pedagogia do CCSST/UFMA. Jornalista.

Introdução

A discussão sobre o ensino de Arte no Brasil não é uma temática recente. Desde a década de 1980 tornou-se uma das questões principais do campo educacional. Nessa perspectiva, a Arte aplicada ao campo da Educação tem se caracterizado como um espaço amplo de conhecimentos que, durante a sua trajetória histórica, agregou diferentes estudos, os quais são frutos de pesquisas científicas, artísticas e de produção de saberes, por meio da prática de aprendizagem experimental de arte na escola.

Atualmente, o ensino de Arte na educação escolar vem sendo formulado a partir de uma proposta em que se faz necessário tornar claro o posicionamento da escola e do/a professor/a sobre qual concepção de arte e educação está sendo assumida. Acredita-se que a clareza conceitual e a compreensão da importância da disciplina de Arte na educação básica sejam fatores indispensáveis para uma prática educativa que possibilite a formação de indivíduos capazes de perceber melhor o mundo e a comunidade na qual estão inseridos, e assim, atuar como cidadãos conscientes e críticos.

A concepção de Arte na educação deve apontar (segundo FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 22) “para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir”. Neste sentido, a disciplina de Arte e Educação na formação inicial de professores/as do Ensino Fundamental se faz necessário, já que o/a professor/a de Arte deve ser um/a profissional qualificado/a para que, a partir da sua ação/ mediação, os alunos/as conheçam a história da arte e possam vincular o conhecimento construído à vida pessoal, profissional e social.

No período de 22 e 27 de julho de 2013, professores/as das redes públicas de ensino das cidades de Buriticupu e Bom Jesus das Selvas (MA), que também são acadêmicos do curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão UFMA/Profefpar, participaram das Oficinas de Arte, Teatro, Música e Dança como atividade da disciplina Arte e Educação, no Campus da Universidade Aberta do Brasil – UAB, na cidade de Bom Jesus das Selvas – MA.

A partir da experiência e da realidade vivenciadas, se faz necessário refletir sobre a concepção de arte e educação dos/as professores/as da educação básica que está em formação. Como a disciplina de Arte e Educação vem sendo desenvolvida no ensino fundamental? Quais as perspectivas a partir dos conhecimentos construídos pelos/as professores/as em formação no curso de Pedagogia do Profefpar, a partir da disciplina de Arte e Educação?

Com a pesquisa, constatou-se que os/as professores/as trabalham a disciplina de Arte na Educação Infantil e Fundamental apenas como “uma disciplina comum”, isolada das demais, com a finalidade única de cumprir as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – Arte e sem qualquer relação com as demais disciplinas do currículo escolar.

Este artigo tem por objetivo principal relatar a reflexividade entre os conteúdos trabalhados na disciplina e na oficina de Arte e Educação e a prática pedagógica dos/as acadêmicos/as/professores/as em escolas municipais das cidades de Buriticupu e Bom Jesus das Selvas. Além disso, busca-se conhecer as percepções deles/as sobre o fazer artístico no exercício pedagógico da sala de

aula. Para tanto, discute-se a Arte e Educação e suas nuances na formação dos/as docentes.

Para a análise das percepções conceituais dos/as professores/as em formação, foi realizada no primeiro e no último dia de aula a aplicação de questionários para a coleta de dados, buscando posteriormente compreender o conceito de arte, antes e após a disciplina ministrada. Nas turmas do quarto período de Pedagogia, formada por cinquenta profissionais com experiência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e em Gestão Escolar, foi possível perceber pelo ponto de vista metodológico a permanência de uma prática educativa ainda embasada numa Pedagogia tradicional.

O resultado alcançado com os/as professores/as das redes municipais de educação de ambos os municípios foi construído a partir da fundamentação teórica da disciplina e das atividades desenvolvidas nas oficinas sobre Música, Teatro e Dança. A análise dos dados está fundamentada em autores como: FERRAZ e FUSARI, 1993 e 2001; BERTHOLD, 2000; PERRENOUD, 2000, entre outros.

O trabalho está estruturado em quatro partes: introdução, análise das percepções conceituais dos/as professores/as, as nuances da arte na formação do arte-educador e considerações finais.

A Arte e Educação na formação de professores/as de educação infantil e fundamental: análises de suas percepções conceituais

A formação do/a professor/a e sua prática educativa estão entre os assuntos mais discutidos nos últimos anos quando se trata de uma educação democrática e de qualidade. Não que este/a

profissional deva ser responsabilizado/a sozinho/a pelos problemas relacionados à aprendizagem na escola pública, mas no exercício da docência precisa ter condições de refletir de forma crítica sobre a sua própria ação educativa.

Dentro dessa perspectiva, a aprendizagem de Arte na escola necessita ser revista, para que possa contribuir com as mudanças na educação, tendo como objetivo a formação do/a cidadão/ã crítico/a e pensante que possa participar ativamente, na comunidade em que está inserido/a.

Para tanto, a escola é uma instituição que precisa contribuir para as mudanças sociais. No entanto, ao longo da história vem sendo apontada como aparelho ideológico de Estado e de reprodução das relações de produção. “O aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar”. (ALTHUSSER, 1985, p. 77). Deste modo, a prática educativa no trabalho com a disciplina de Arte deve contribuir para a vinculação da vida com a realidade.

A prática educativa dos/as professores/as deve representar a possibilidade de, a partir dos conteúdos considerados conhecimentos historicamente construídos, fazer da sala de aula um local que favoreça a formação crítica, de acordo Saviani (2008, p. 54), e uma ação educativa com “métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do/a professor/a, favorecerão o diálogo dos/as alunos/as entre si e com o/a professor/a, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente”. Assim, a educação pela Arte precisa

ser vista como uma possibilidade real de transformação da escola em um espaço democrático e de qualidade.

Sendo o/a professor/a agente do processo de aprendizagem, é visível a importância de uma formação inicial que instrumentalize para a prática na sala de aula e a necessária discussão das linguagens da Arte na escola. A instrumentalização, aqui entendida como uma qualificação indispensável e fundamentada para uma ação educativa, de modo que se possa agir de forma intencional como mediadora da formação humana.

A complexidade do trabalho docente tem exigido cada vez mais profissionais qualificados, que exerçam com compromisso e responsabilidade a docência, concebida como uma ação política e social, pois é por meio da prática educativa desse profissional que vai se dar a formação intelectual e humana dos/as professores/as. Daí a importância da clareza conceitual do que é Arte e como as aulas de Dança, Música, Teatro e de Artes Visuais (PCN - ARTE, 1997) devem ser ministradas na Educação Básica. Deste modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (1997, p. 47) ressaltam:

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística.

Assim, um entendimento fundamentado na história das Artes no Brasil, por exemplo, pode proporcionar aos sujeitos do processo de aprendizagem o conhecimento da sua própria história, a percepção de que a realidade pode ser mudada, uma reflexão

da sua prática educativa e a compreensão de que esteja voltada para um trabalho integralizado.

Dentro de uma concepção de Arte, não apenas como uma disciplina decorativa, mas buscando trabalhar de forma que a história da Arte seja valorizada, assim como a cultura, a realidade dos sujeitos e a possibilidade de propiciar a representação do mundo e permite que se recriem os acontecimentos à sua volta.

As aulas de Arte devem ampliar a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação dos/as professores/as da Educação Básica com linguagens e conteúdos específicos para cada faixa etária. De acordo com os PCN - Arte, o fazer artístico de cada professor/a deve servir ainda como experiência de interação. Nesses dois níveis, a preocupação deve ser maior no que se refere ao trabalho dos/as professores/as, pois é nesse período que os/as alunos/as construirão a base para a vida educacional.

De tal maneira, a formação inicial por intermédio do curso de Pedagogia deve propiciar conhecimentos para que ocorra uma ação educativa planejada, tendo como referência a aprendizagem da Arte que corresponda à formação intelectual, possibilitando a construção de conhecimentos, assim como a consciência da sua condição de sujeito participante numa atuação crítica da realidade social.

As nuances da arte na formação do/a arte-educador/a

A origem da Arte se confunde com a origem da própria humanidade, e a África é apontada como a precursora dessa atividade humana, conforme sugere Carvalho (1989, p. 14) ao acenar para a historicidade da arte cênica, por volta de 3.000 a. C..

As manifestações religiosas do antigo Egito já conotavam a possibilidade de uma continuidade cênica, em que um ser desencarnado poderia readquirir vida através de um ser vivo. Assim, as representações dos mistérios, como dramas litúrgicos, nas cerimônias funerárias do culto do deus Osíris prenunciavam os rituais dionisíacos, que seriam os precursores do teatro grego [...] Tanto a anunciação das personagens quanto suas evoluções cênicas estariam previamente escritas para que os espectadores pudessem distinguir os locais designados na sucessão das cenas (CARVALHO, 1989, p. 14).

Ao buscar as origens primitivas dessa arte, pode-se perder a noção de tempo falando de cerimônias e ritos religiosos, cheios de magias e símbolos que eram verdadeiros espetáculos teatrais. Nelson de Araújo (1991, p. 69) também aborda as descobertas em relação à organização de montagens dramatúrgicas e representações litúrgicas no Egito Antigo:

Descobertas relativamente recentes, a que se associaram os nomes dos pesquisadores Etienne Drioton, Kurt Sethe e outros mais próximos, deram conta da existência de representações litúrgicas no Egito antigo, confirmando assim indicações do historiador grego Heródoto.

Sabe-se que desde os primórdios o ser humano se relaciona com a natureza e a espiritualidade por meio de expressões artísticas em múltiplas formas, como música, dança e diálogos dramáticos de montagens cênicas, na execução de rituais para as divindades e nas celebrações dos festivais, em exaltação à vida terrena e à espiritual (BERTHOLD, 2000). Assim, com o passar dos anos, o desenvolvimento da Arte por outras civilizações colaborou para

a inserção das atividades artísticas em outras áreas, como, por exemplo, a Educação.

Ainda sobre o pioneirismo dos egípcios em relação ao teatro, Schechner (1973, p. 21) explica: “Via Creta e outras rotas mediterrâneas, os gregos tiraram muito dos egípcios, incluindo-se a ideia de que o teatro é um festival: algo que acontece num momento especial e em um lugar especial”. Neste sentido, Santos (2011, p. 5) ressalta que “não se pode ignorar o fato de o Egito ter sido colônia da Grécia. Haja vista a proximidade geográfica, veicularam-se inúmeros intercâmbios por pelo menos mil anos desde as manifestações religiosas de Abidos até as Grandes Dionisíacas”. Portanto, o teatro egípcio surgiu muito antes do grego.

No que tange as grandes montagens cênicas realizadas nas cerimônias em celebrações oferecidas aos grandes faraós, Berthold (2000, p. 7) ratifica:

A leste e a oeste do mar Vermelho, o rei-deus do Egito era o único e todo-poderoso legislador, a mais alta autoridade e juiz na terra. A ele rendiam-se homenagens em múltiplas formas de música, dança e diálogo dramático. Nas celebrações dos festivais, em glorificação à vida neste mundo ou no além-mundo, era ele figura central, e não se economizava pompa no que concernia à sua pessoa. Esta era a posição dos dinastas do Egito.

Como arte histórica, que permeia as demais expressões artísticas, o teatro adquiriu características interdisciplinares. Na Grécia, já no século V a.C., pensadores e educadores começaram a percorrer o caminho que vincularia a arte à educação, valorizando o teatro, a música, a dança e a literatura. Essas ferramentas colaboram para o processo de aprendizagem e convergem para a

construção de um pensamento crítico, além de desenvolver habilidades cognitivas e artísticas nos discentes.

Justificando a relevância do teatro na aprendizagem em sala de aula, Reverbel (1989) afirma que sem essa atmosfera lúdica os estudantes jamais seriam educados e bons cidadãos. E continua salientando que o processo de educação deveria começar de maneira lúdica e sem qualquer ar de constrangimento, para que as crianças pudessem desenvolver a tendência natural de seu caráter.

Atualmente, percebe-se um certo distanciamento entre a Arte e a prática pedagógica da sala de aula. São diversos os fatores que levam a essa realidade. Um deles é revelado na compreensão de Reverbel (1989, p. 175) ao ressaltar que “conhecer a pedagogia da expressão é fundamental aos professores/as, não só os de teatro e educação artística, mas também os de outras disciplinas, para que possam ajudar o aluno a desenvolver a difícil arte de expressar suas ideias, pensamentos, anseios e desejos”.

Como parte das atividades da disciplina Arte e Educação, buscou-se identificar, a partir de falas dos/as professores/as, os principais fatores que tornam distante o exercício pedagógico na Educação Básica das escolas de Buriticupu e Bom Jesus das Selvas. Em suas falas, é ressaltado que nas salas de aula eles trabalham Arte, explorando de forma quase unânime apenas a pintura com lápis de cor, o desenho, o recorte e a colagem. E, em alguns casos, a falta de recursos didáticos se coloca como o principal empecilho para o desenvolvimento efetivo das atividades artísticas.

Diante dessa realidade, as oficinas somaram no sentido de contribuir para o aprendizado cultural por meio das linguagens da Arte: dança, teatro e música, indicando caminhos práticos e dinâmicos para diversificar o trabalho artístico dos/as professores/

as em sala de aula, possibilitando as oportunidades de descobertas e desenvolvimento do potencial criativo.

Com as aprendizagens compartilhadas durante as oficinas, foi possível despertar nos/as professores/as, que inicialmente apresentavam um distanciamento das práticas artísticas em sala de aula, a compreensão da possibilidade de trabalhar abordando suas diversas facetas, por meio do conhecimento teórico e de atividades experienciadas.

Percebe-se uma mudança de postura na fala dos docentes a partir da clareza conceitual do que é arte, do envolvimento com os conteúdos, assim como a expressão das possibilidades de ressignificação de suas práticas de forma mais criativa e diferenciada do que ocorria anteriormente. Essa disposição favoreceu a internalização das aprendizagens dos aspectos teóricos e práticos da dança, música e teatro como linguagens expressivas de valores e instrumentos de produção do conhecimento.

As falas dos/as professores externam sua compreensão acerca da relevância da Arte na atividade pedagógica.

A Arte pode proporcionar vários aprendizados, como: oralidade, postura, respeito, criatividade, competências, escrita, resgate da cultura passada, mostrar o cotidiano, possibilidade de mudar a realidade e coordenação motora [...]. Esses conceitos serão por mim internalizados com objetivo de trabalhar em aula para o crescimento e o despertar dos meus alunos. (DEPOIMENTO, 2013).

O trabalho igualmente possibilitou aos professores/as se despirem de alguns preconceitos com certos estilos musicais. “Reforcei o que já sabia em relação aos estilos musicais. Desconstruí a ideia pejorativa em relação ao funk. Eu o via como apelativo

ao sexo” (DEPOIMENTO, 2013). Em outro depoimento, o/a docente se propõe “a trabalhar de forma crítica e profunda a letra de uma música, seu contexto social e histórico e sua influência na vida das pessoas” (DEPOIMENTO, 2013).

A dança é uma das três principais artes cênicas da antiguidade, ao lado do teatro e da música. No antigo Egito, já se realizavam apresentações de danças em homenagem ao deus Osíris. Na Grécia, estava ligada aos jogos, em especial aos olímpicos (BERTHOLD, 2000). A interligação da dança é mais forte com a música. A primeira é construída no ritmo e na melodia da segunda, e por meio delas é possível envolver os alunos por meio de jogos e dinâmicas de percepção e observação do corpo como um todo.

Os PCN-Arte explicam sobre a relevância da dança na escola para a formação dos discentes, destacando que “a atividade da dança [...] pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entretenimento de como seu corpo funciona” (BRASIL, 1997, p. 67). Os/as professores em formação também expressam que “o nosso corpo tem grande valor e poder da fala” (DEPOIMENTO, 2013).

Assim, os estilos musicais trabalhados foram o carimbó um gênero musical que recebeu influências culturais de índios, negros e europeus (portugueses) e se constitui, atualmente, Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil (IPHAN, 2014). Com origem no estado do Pará, o carimbó tem uma receptividade muito forte no estado do Maranhão. Na oficina, em especial, foi trabalhada a Dança do Carimbó - um ritmo envolvente, expressado ao som de tambores, é dançado por homens e mulheres.

Como outra contribuição da dança, foi trabalhada a Dança do Boi-Bumbá, do estado do Amazonas. O ritmo ganhou espaço na oficina também por ter características muito próximas do bumba meu boi do estado do Maranhão, outro ritmo que foi explorado. A semelhança entre os estilos promoveu o entendimento das peculiaridades dessas expressões culturais para internalizar e posteriormente vivenciar com os alunos.

A dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorar o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorar novos sentidos, movimentos livres [...]. Verificam-se assim as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade (PEREIRA; CANFIELD 2001, p. 61).

Para trabalhar a dança como prática pedagógica, os/as professores/as necessitam estabelecer uma relação de vivência com a Arte. Neste sentido, ficou perceptível a falta dessa relação no cotidiano dos/as professores/as em formação no Profebpar, pois “a Arte era algo sem significado e sem valor algum. Simplesmente cumpria exigências da escola” (DEPOIMENTO, 2013). Para consolidar uma compreensão aprofundada da relevância da arte, desenvolveram-se ainda atividades de teatro.

O teatro é considerado a arte mais tradicional e popular, e no universo artístico é visto como a mais nobre das artes, porque se trata de uma manifestação que engloba dança, música, poesia, entre outras.

Almeida *et al.* (2014, p. 125) reforçam a relevância do teatro no ambiente escolar.

O teatro é, acima de tudo, um instrumento de aprendizagem que permite ao aluno/a se portar de forma coesa diante de problemas de natureza diversa, tanto no ambiente escolar quanto no meio social. Essa arte vem desempenhando diversos papéis nas sociedades ao longo dos tempos. Um deles é o papel pedagógico, indispensável no contexto escolar.

Para a professora de Teatro da Universidade Nacional de Buenos Aires, Argentina, María Elsa Chapato (1998, p. 135), “el teatro ha sido y es un lugar de encuentro y de comunicación, de expresión de emociones e ideas, un espacio que muestra lo que el mundo es, lo que podría y, quizá, debería ser”.

Em busca de um melhor entendimento dessa arte, foram apresentados aos professores os princípios básicos e os três significados do teatro: espaço (prédio); ato de representação pelo ator e lugar a que se vai para ver. Assim como os elementos da linguagem teatral (texto; direção; interpretação; público; cenografia; caracterização; iluminação; sonoplastia e produção), a origem do teatro, o teatro na sala de aula e sua relevância para a formação do estudante, os gêneros teatrais e suas variações.

Na contextualização histórica, seguiu-se por um percurso nas épocas do teatro, abordando o Teatro Renascentista, Teatro Romântico, Teatro Realista e Teatro Contemporâneo, e fazendo um aprofundamento no Teatro Brasileiro, trabalhando os métodos do Teatro do Oprimido e Teatro Clássico, enfatizando também a chegada do teatro ao Maranhão, trazido pelos padres jesuítas no século XVI.

Na parte prática, trabalhou-se atividades com jogos teatrais que favoreciam o desenvolvimento das habilidades de confiança, concentração e companheirismo, fundamentados nas técnicas do

Teatro do Oprimido, finalizando com três apresentações de peças mudas produzidas pelos/as professores/as e apresentação das danças do Carimbó, Boi-Bumbá e Bumba Meu Boi do Maranhão.

Por meio de depoimentos, ficou nítida a compreensão dos conceitos apresentados aos professores/as.

Esses dois dias de estudos me fizeram perceber o quanto é importante serem trabalhados música e teatro com as crianças para construção de sua personalidade como cidadão de uma sociedade crítica, pois, por meio da música e do teatro, trabalhamos vários elementos corporais importantes que ajudarão em sua formação profissional (DEPOIMENTO, 2013).

Entende-se que o trabalho do/a arte-educador/a é primordial para a formação dos/as alunos que necessitam de estímulos para se desenvolverem intelectualmente. Por meio da Arte, é possível construir cidadãos capazes de se expressarem e comunicarem aos outros pensamentos, sentimentos e sensações sem empecilho ou dificuldade, e estende-se até a possibilidade de descoberta de um/a artista nas mais diversas modalidades artísticas.

Portanto, proporcionar as aprendizagens das linguagens das artes de outras culturas aos estudantes possibilita estabelecer relações ampliadas com o universo e se abrir às riquezas das diversidades culturais, sendo capaz de desenvolver a sensibilidade, percepção, imaginação e ampliar suas habilidades em outras áreas do conhecimento.

Análise de percepções conceituais de professores/as em formação, antes e após a disciplina Arte e Educação

Os conceitos elaborados pelos/as professores/as, antes da disciplina Arte e Educação, mostram que na realidade da escola pública a falta de uma formação inicial e continuada permite a continuidade de uma aprendizagem sem significado. Em vez de mediador nos processos constitutivos da cidadania, muitas vezes contribui para a permanência do fracasso e das desigualdades escolares, agindo com frequência apenas como executor de programas pré-elaborados pelas secretarias de Educação. Sem a percepção da necessidade de um planejamento da atuação profissional docente, com objetivos claros, as aulas ocorrem de forma tradicional.

Em depoimentos, é visível a falta de entendimento da importância da Arte para a formação humana. “Uma disciplina supérflua e que pouco contribuía para a educação”. (DEPOIMENTO, 2013). De acordo com Vasconcellos (2012, p. 36), “para que a atividade de projetar seja carregada de sentido, é preciso, pois, que, a partir da disposição para realizar alguma mudança, o educador veja o planejamento como necessário”.

A aprendizagem na escola se torna cada vez mais infrutífera, principalmente quando o docente, ao invés de ter uma atuação que possibilite um ambiente favorável ao desenvolvimento do/a aluno, acaba justificando uma situação de falta de estímulo e de incentivo à autonomia. Nas respostas de docentes, é possível ter uma noção de como é a ação educativa em sala de aula nas escolas municipais. “Monótono por falta de recursos”. (DEPOIMENTO, 2013).

Não se pode desconsiderar os problemas enfrentados pelos/as professores, tampouco a situação precária em que se encontram muitas escolas públicas maranhenses. Muito menos ignorar a complexidade do trabalho docente quando se tem em foco a formação humana. No entanto, é preciso que o/a professor/a de arte, mesmo dentro de uma autonomia limitada, encontre meios para uma ação que atenda às necessidades dos/as alunos, buscando momentos de reflexão para uma compreensão do ato artístico. Para Fusari e Ferraz (2001, p. 53):

No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como as consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor de arte.

Os/as professores/as em formação, durante o período da disciplina, externaram suas inquietações e reconheceram o despreparo e a falta de formação para ministrar arte na educação básica. A grande maioria estava tendo pela primeira vez uma formação em Arte na educação.

De acordo com legislação educacional vigente, a disciplina Arte deve ser equiparada às demais disciplinas em grau de importância para o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas. Segundo a LDB, 9.394/1996 - Art.26. §2º, “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Porém, o avanço na legislação educacional não tem garantido a efetivação do ensino de Arte na escola. Os/as professores/as demonstram por meio das respostas, o que ainda, nos dias atuais, vem ocorrendo no cotidiano das instituições de ensino. A Arte,

apesar de incluída no currículo escolar, vem sendo desenvolvida como uma disciplina decorativa, ou seja, não tem contribuído para a aprendizagem dos discentes, e sendo ministrada de forma isolada das demais disciplinas da Educação Básica.

Levando em consideração as respostas dos/as professores em formação, entende-se que na sala de aula, com poucas exceções, vigoram práticas embasadas em atividades repetitivas, de desenhos ornamentais, cópias prontas para colorir e desenhos ilustrativos. “Na minha prática em sala, a arte era trabalhada por meio de desenho livre, data comemorativa e pintura com colagem” (DEPOIMENTO, 2013).

Um dos fatores que podem ser apontados para tal concepção da disciplina é a falta de vivência no universo das práticas artísticas para o exercício da função de professor de arte, já que a grande maioria, após a realização dos estudos, atividades e discussões sobre a importância de trabalhar Arte na escola, reformulou seus conceitos sobre como as aulas devem ser ministradas, para que a aprendizagem aconteça de forma significativa.

Nos conceitos reelaborados depois da disciplina Arte, diagnosticou-se um novo pensar, no que se refere à relevância da disciplina para a Educação Básica, e ainda o desejo de um novo fazer pedagógico em sala de aula. “Temos que estar conscientes da arte-educação como pedagogos”. (DEPOIMENTO, 2013). Em outro depoimento, torna-se visível uma contribuição teórica fundamentada. “Com a disciplina, pude perceber que o conceito que vejo na escola em que trabalho está muito longe de ser arte e que agora tenho um pouco mais de conhecimento para estar atuando como realmente se deve trabalhar a arte”. (DEPOIMENTO, 2013).

As falas evidenciam que o conhecimento teórico adquirido durante a disciplina Arte e Educação pode, além de ajudá-los a respaldar a sua ação dentro de uma concepção do fazer artístico nas práticas pedagógicas, possibilitar uma atuação como profissional criativo, e apropriar-se de um planejamento consistente na elaboração das aulas.

Os estudantes têm o direito de contar com professores que estudem e saibam arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional. Ao mesmo tempo, o professor de arte precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 53).

A valorização do diálogo, da cultura local e da realidade pode ser percebida nas respostas dadas após a reconstrução do conceito de Arte. “Vai além da pintura e recortar. É conhecimento, expressão de um povo, cultura, e com ela podemos fazer grandes transformações sociais”. (DEPOIMENTO, 2013). Em outro depoimento, fica claro que mesmo com as dificuldades realçadas anteriormente, as artes devem ser trabalhadas de forma significativa na escola. “Que a arte abrange um universo de conhecimentos e podemos trabalhar as artes visuais, a dança, a música e o teatro dentro das nossas possibilidades”. (DEPOIMENTO, 2013).

A obrigatoriedade da Arte passa a ser vista também com um novo olhar. “Que além de obrigatória é necessária, e que a arte e educação resume em conhecer, aprender e produzir” (DEPOIMENTO, 2013). Que a construção do conhecimento por meio da Arte se faz necessária na escola pública, pois “a arte está em todos os aspectos da educação e a partir dela passamos a construir

o conhecimento e não usá-la como complementação curricular. É tão importante quanto as demais áreas” (DEPOIMENTO, 2013).

A análise dos dados da pesquisa mostra que a disciplina Arte e Educação no curso de Pedagogia é de essencial importância para o processo de aprendizagem compartilhada, que atenda à realidade e contribua para a formação integral. O conhecimento teórico é imprescindível na busca de uma ação consciente. “Percebo que agora ela [arte] é uma representação sim da cultura, mas que vai além disso, pois expressa os sentimentos e ajuda no desenvolvimento cognitivo se for trabalhada de forma contextualizada” (DEPOIMENTO, 2013).

Para tanto, a expectativa é que de fato os estudos, discussões e oficinas realizadas durante a disciplina Arte e Educação fundamentem a prática educativa, tendo a sala de aula como local de aprendizagem, portanto de formação continuada. Porque a partir destes pressupostos, conseqüentemente, os discentes serão beneficiados.

Considerações finais

A metodologia do ensino de Arte utilizada por professores/as de escolas da rede pública de ensino, das cidades de Buriticupu e Bom Jesus das Selvas (MA), precisa avançar para uma prática pedagógica consciente e planejada, em que as necessidades dos/as alunos/as possam ser consideradas, possibilitando assim uma aprendizagem significativa que aproxime o/a aluno/a do legado cultural e artístico local, regional e da humanidade como um todo. É necessário que os/as professores/as da educação básica conheçam e dominem os fundamentos da Arte, para que as aulas

desta disciplina deixem de ser um mero passatempo e tenham a devida importância no currículo e no espaço escolar.

Os resultados mostraram que na grande maioria dos casos o/a professor/a de Arte não tem muitas oportunidades de conhecer o conteúdo da disciplina e, portanto, não compreende o objetivo da arte aplicada à educação escolar. Deixa, assim, de garantir aos alunos/as o direito de contar com professores capazes de mediar o processo de transformação da realidade por meio da aprendizagem em Arte.

Outro fator observado é que os/as professores/as se mostraram abertos a uma renovação da prática pedagógica a partir da compreensão da necessidade do ensino de arte na educação básica. Desta forma, a escola, enquanto espaço físico e de produção de saber, precisa, a partir da gestão e da coordenação pedagógica, proporcionar aos professores/as formação continuada, tornando a instituição um local aberto às produções e ao desenvolvimento de atividades artísticas. Tanto professores/as quanto alunos/as devem estar envolvidos nesse processo formativo e educativo a partir dos preceitos da arte.

A escola e os/as professores/as devem buscar se apropriar dos saberes culturais e estéticos presentes nas práticas de produção e apreciação artísticas, porque essa proximidade com a Arte lhes permite o compartilhamento dos saberes com seus/suas alunos/as de forma mais prazerosa e natural, possibilitando o enriquecimento dos conhecimentos, bem como a compreensão do universo histórico, social e cultural do contexto no qual estão inseridos.

Referências

ALMEIDA, Domingos Alves de; CARVALHO, Herli de Sousa; ROCHA, Maria da Penha Nunes da; LIMA, Railson Silva. A escola no universo da arte do faz de conta: o teatro corroborando nas práticas pedagógicas do Centro de Ensino Urbano Rocha em Imperatriz – MA. *Extramuros*, Petrolina - PE, v. 2, n. 2, p. 119-126, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros>. Acesso em: 14/1/2015.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANTUNES, Celso. *Inteligências múltiplas e seus jogos*: inteligência sonora. Petrópolis: Vozes, 2006.

ARAÚJO, Nelson de. *História do teatro*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1991.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea*: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Enio. *História e formação do ator*. São Paulo: Ática, 1989.

CHAPATO, María Elsa. El lenguaje teatral en la escuela. In: AKOSCHKY, Judith. *Artes y escuela*: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Paidós, 1998.

DAVIES, Nicholas. *Legislação educacional federal e básica*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, M. Heloisa e FUSARI, M. F. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). DOSSIÊ IPHAN: Carimbó. Belém: MINC, 2014.

MARANHÃO: Bom Jesus das Selvas. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=210203&search=maranhao|bom-jesus-das-selvas>. Acessado em 30 de outubro de 2013.

MARANHÃO: Buriticupu. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=210232&search=maranhao|buriticupu>. Acessado em 30 de outubro de 2013.

PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho e CANFIELD, Marta de Salles. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. *Revista Kinesis*. Porto Alegre, n. 25, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REVERBEL, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.

SANTOS, Gláucio Machado. Sobre requisitos de formação superior em artes cênicas: o artista como empreendedor. *Revista "O Teatro Transcende"*. Departamento de Artes – CCE da FURB. Blumenau, v. 16, n. 2, p. 3-14, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHECHNER, Richard. *Environmental theater*. New York: Hawthorn Books, 1973.

VASCONCELLOS. Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2012.

WEISS, Louise. *Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucatas*. São Paulo: Scipione, 1993.



O professor e a literatura infantojuvenil: percursos pelas páginas do texto e da vida

Por compreender a literatura como arte, sei que ela abre portas, mas a paisagem mora no coração do leitor. É construída a partir da liberdade. A literatura liberta o leitor.
(Bartolomeu Campos de Queirós, 2010)

RESUMO: Neste artigo, o propósito maior é sensibilizar o leitor quanto à riqueza do texto literário e seus múltiplos significados e encorajá-lo a reexaminar sua postura pessoal profissional e a vislumbrar possíveis mudanças no seu modo de pensar e agir. Trazemos reflexões acerca de situações interativas de leitura e escrita vividas com uma turma de graduandos de Pedagogia na disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento pelo Profebpar. Duas obras foram selecionadas: "Acorde o Sol, Don Aderbal!", de Monika Papescu, e "O Alvo", de Ilan Brenman. Uma atividade gráfica constituída de quatro questões foi realizada. O caminho percorrido foge a uma moral, mensagem ou aconselhamentos derivados da leitura. Os leitores relacionam a leitura dos textos às experiências de vida? Buscamos saber.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Professor. Leitura.



Autora

TEREZA BOM-FIM - É professora associada I da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia – CCSST, Imperatriz/MA. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Publicou as seguintes obras: Professor-leitor: de um olhar ingênuo a um olhar plural (2007). O livro de imagem: um (pre)texto para contar histórias (3ª edição) com Caderno de Atividades (suplemento) em 2009 e Asas da Imaginação - Leituras sobre a criança que lê (2013). Desde 2005 é leitora-votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ e membro da Academia Imperatrizense de Letras. E-mail:.t.bom.fim@hotmail.com

O texto literário na sala de aula: da universidade para o ensino fundamental

É coerente considerarmos a sala de aula um espaço permeado por conflitos, contradições e intrinsecamente relacionado com o cotidiano e os saberes experienciais de professores e estudantes. Nesse sentido, temos um rico material que pode gerar muitas investigações, descobertas, encontros, (des)encantos, etc. Em meio a tudo isso, a dificuldade que os graduandos mantêm para ler e escrever é o aspecto que mais nos chama a atenção.

Atendendo aos objetivos das aulas e alimentando o propósito de despertar, gradativamente, a curiosidade e o interesse do aluno pelo texto literário, uma diversidade de poemas, letras de música, histórias da literatura infantil etc. vai sendo trabalhada, dando sustentação aos conteúdos curriculares e trazendo contribuições efetivas ao desempenho oral e escrito do estudante. Compreendendo que, à medida que eles leem, escutam, observam, comparam, julgam, comentam, discutem, enfim, experimentam a sensação desafiadora de ler e/ou escrever, vão-se deixando conquistar.

A leitura é um caminho nem sempre prazeroso, de avanços e recuos, e que se faz com persistência, dedicação e envolvimento. Um processo lento, gradual, exige vigor e energia, principalmente para o professor mediador, promotor de leitura. Este, que atua no ensino superior “preparando” futuros professores que vão trabalhar com educação infantil e fundamental.

Nesse contexto, cabe-nos perguntar: como se dá a interação leitor e texto na sala de aula? De acordo com Lajolo (2005):

Encontramos dois grandes equívocos que marcam a leitura em sala de aula: o primeiro deles é o distanciamento entre o que o professor aprendeu como aluno na universidade sobre a teoria literária, ou mesmo sobre a literatura em si, e depois, na escola, com seus alunos; o segundo equívoco é a banalização que o ensino sofre, diluído no percurso entre a universidade e a sala de aula do ensino básico. Do que se poderia tirar de substancioso, de precioso da literatura, resta apenas o simples, o comum, o trivial (p.15-16).

Seguindo esse raciocínio e atenta à nossa realidade, confirmamos que em salas de aula de ensino superior a literatura tem ensino e aprendizado de nível inferior ao desejado, visto que não superou tal equívoco, ou seja: o texto continua sendo objeto de técnicas de análises precárias e superficiais. Especialmente quando nos referimos ao texto literário, temos de ter em mente que nele não podemos anular as ambiguidades, o meio-tom, as conotações, as sublinhas, as metáforas, o dito e (até) o não dito... Como afirma Lajolo (2005), ou o texto dá sentido ao mundo ou ele não tem sentido nenhum.

Na matriz curricular do curso de Pedagogia, consta a disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento, cuja ementa propõe que a alfabetização seja discutida “como questão nacional” e suas relações históricas com a escola. Que sejam apresentadas as contribuições da Linguística, da Psicolinguística e da Sociolinguística e se reflita sobre o alfabetismo e o letramento. E que se estude sobre as concepções de aprendizagem da língua escrita como representação gráfica da linguagem e o desenvolvimento de habilidades de utilização desse sistema para a interação social. Que sejam desenvolvidos projetos e propostas de trabalho envolvendo a leitura e a escrita. E que se discuta sobre

o papel do/a professor/a alfabetizador/a: seus conhecimentos e habilidades. De acordo com essa ementa, há de se fazer um estudo e análise de recursos didáticos e procedimentos de avaliação no campo da alfabetização.

Como se pôde notar, a literatura não é parte integrante da referida disciplina, embora sejam desenvolvidos projetos e propostas de trabalho envolvendo a leitura e a escrita. Deste modo, não contempla diversos e relevantes aspectos ligados à formação de promotores de leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Na prática, estudos sobre teorias do texto e suas interfaces com outras áreas do saber acontecem de modo superficial. Evidentemente, cabe ao professor promover situações interativas com textos literários, de acordo com o seu conhecimento e vivência literária.

Permitimo-nos, nesta passagem, fazer uma analogia com o texto em ênfase, *O Alvo*, poderíamos atirar, acertar o centro e alcançar a pontuação máxima, fazendo da literatura nosso “alvo” na vida pessoal e profissional. Sob esse prisma, entendemos que o conhecimento do professor pode funcionar como uma “flechada” certa rumo ao que ainda é ignorado para os estudantes. Temos a convicção de que o que leva uma criança, um jovem a ler são o exemplo e a curiosidade.

Nesse ponto da reflexão, queremos enfatizar que literatura é arte e, como tal, deve fazer parte de nossas vidas para que possamos ter contato com o belo, com a possibilidade de nos apropriarmos de uma riqueza cultural que é nosso direito como cidadãos. Noutras palavras, a literatura, assim como as demais modalidades artísticas, é inerente ao ser humano, criada por ele, para ele e para sua fruição. “Mirando” nessa direção, avançando

com a apreciação de textos de alta qualidade literária, o resultado será a conquista de leitores, pelo desejo, prazer, curiosidade, na busca de resposta e no levantamento de questões para resolver suas inquietações.

Em sua magnífica obra *Para ler em silêncio* (2007), Bartolomeu Campos de Queirós poeticamente nos fala:

Perguntar é querer saber mais. E não se vive sem respostas. Se reinventadas, maiores riquezas se acrescentam ao mundo. Guiada pela fantasia, a literatura não nos rouba a voz, não nos deixa mudos. Liberdade, fantasia e palavra fundam a literatura (p.14).

Um objeto artístico nos toca, provoca, surpreende, emociona... E essa emoção como algo forte, leve, indefinível, contraditório, suave, violento, etc. pode nos levar ao riso, ao sonho, à alegria, à harmonia interior, ao desespero, à revolta, à paixão, às lágrimas... É tudo o que uma obra de arte pode suscitar em nós. É tudo o que podemos encontrar em um bom livro! Nessa perspectiva, a arte nos permite conhecer, apreender, criar, olhar, enxergar a nós mesmos.

Nos livros e na vida: onde nos reconhecemos?

Gaston Bachelard (1996), em “A Poética do Devaneio”, faz algumas considerações sobre o livro, a leitura, a poesia e a imaginação. O autor afirma que toda a nossa vida é leitura e que o livro é um objeto permanente que está sob nossos olhos e a sua

melhor especificidade é que ele pode ser, ao mesmo tempo, “uma realidade do virtual e uma virtualidade do real”.

Muitas são as histórias que um(a) escritor(a) pode contar. Quem escreve escolhe um caminho fazendo um “recorte” entre inúmeros itinerários viáveis. Então, visto que a leitura não é um evento isolado nem neutro, já que ela se insere em um tempo e espaço construídos historicamente, quem lê segue um percurso que é, também, marcado pelas histórias de vida e de leitura.

São objetivos ao escrever este artigo: i) enfatizar o poder e a riqueza de textos literários; ii) mencionar alguns pontos relevantes de uma atividade realizada em sala. O que pode ser o alvo na história de Illan Brenman? O que pode ser o alvo no trabalho educativo? c) Em *Acorde o Sol, Don Aderbal!*, qual personagem você destacaria? Há algo em comum nas duas histórias?

Selecionar uma obra literária para leitura em sala de aula exige critério e sensibilidade, já que a leitura não deve servir somente para entreter os ouvintes, tampouco para responder sobre mensagem ou moral da história. A leitura literária deve funcionar para aproximar o leitor de sua história pessoal e profissional, trazendo-lhe lembranças de sua infância; despertar a atenção para as ilustrações (texto não-verbal) etc., numa perspectiva que se afine com a construção de sentido do texto, propiciando ao leitor uma espécie de “colóquio amoroso e interior”. Ler, ensinar e aprender são artes e requerem convicção e entrega. Se nos empenharmos bastante, seremos capazes de alcançar considerável evolução, chegando mesmo a antever os múltiplos significados de um texto e, deste patamar, enxergar a vida por intermédio da literatura. Atitude semelhante à do menino da história:

— *Foi fácil, moço. Primeiro eu atirei todas as flechas e depois foi só pintar todos os alvos em volta.*

Vicent Jouve (2002), em seu livro *A leitura*, ilustra a seguinte ideia:

Ler (...) é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que num primeiro tempo deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido de ficção (p.109).

Confiamos que a leitura sendo uma prática social esteja relacionada historicamente pelos modos de organização e produção da sociedade, por seus valores preponderantes e pelas dinâmicas da cultura. Nesse sentido, somos leitores em desenvolvimento, uma vez que em nosso cotidiano, constantemente, atribuímos sentidos às mais diversas manifestações. Portanto, a leitura literária é um espaço discursivo privilegiado de constituição do sujeito-leitor criança, jovem e adulto.

Acordemos com o canto de Don Aderbal!

Na página oito de “Acorde o Sol, Don Aderbal!”, encontramos o seguinte trecho: *Don Aderbal era um galo muito pequeno para uma missão tão grande: acordar o Sol para amanhecer o dia.*

Por isso, naquela pequena cidade o dia não amanhecia nunca. Era sempre escuro. As flores não se abriam, os pássaros não cantavam, e as pessoas não aguentavam mais dormir. Todos esperavam por um único momento: o raiar do dia. Que nunca acontecia.

A fim de resolver tal situação, o prefeito da pequena cidade convocou a população para uma reunião em que várias autoridades estiveram presentes. O prefeito discursou prometendo construir um palanque no meio da única praça para Don Aderbal cantar alto e acordar toda a cidade. O palanque foi construído. O *Sapientíssimo Doutor Médico* receitou vitaminas para o galo cantar mais forte. A *dulcíssima Senhorita Doceira* argumentou que o galinho deveria engordar e, com isto, encorpar o seu canto comendo quitutes e gostosuras. O *afinadíssimo Senhor Maestro* afirmou que faltava ritmo e melodia no canto de Don Aderbal. Por último, a *letradíssima Professora* falou: “Talvez Don Aderbal esteja cantando a letra errada. Vou ensinar a ele o “Co-co-ri-có” correto.

“Com lousa, giz e muita paciência, a professora ensinou Don Aderbal a recitar o ‘Co-co-ri-có. E nunca naquela cidade, houve aluno mais dedicado. Mas de nada adiantou, pois o sol não raiou – e Don Aderbal já se preparava para ser depenado ao som de:

— CANJA DE DON ADERBAL!
CANJA DE DON ADERBAAAAAL!
CANJAAAA!

Os gritos se tornaram ensurdecedores. O que seria de Don Aderbal diante da fúria do povo?

Nesse momento, do meio da multidão, soou, como um trovão:

— CARAMBA! ME DEIXEM FALAR! EU SEI COMO FAZER O SOL OUVIR O CANTO DE DON ADERBAL, ESTOU DIZENDO!

A cidade, assustada, silenciou. E todos os olhos se viraram para Duda, que pôde, enfim, apresentar a solução:

— Este megafone.

O prefeito proclamou, o médico reclamou, a doceira comentou e o maestro protestou. Só a professora aprovou: “— QUE IDEIA CRIATIVA! GENIAL! É ISSO MESMO!”

Duda explicou sua ideia:

— A minha avó usa este megafone para falar com meu avô, que não escuta muito bem. Quem sabe o Sol é meio surdo também?

Simplex assim.

E, essa pode não ser mais uma dentre tantas histórias de final feliz. O texto é bem-humorado; o desfecho, surpreendente, original e criativo. As ilustrações são fabulosas e fascinam leitores de toda idade que torcem para que o canto de Don Aderbal encontre ressonância em cada professor-leitor e o desperte para a essência que existe nas coisas mais simples da vida.

“Com a ajuda do tal megafone, Don Aderbal cantou, cantou e cantou, e seu canto soou como o canto de mil galos.

(...) O destino de Don Aderbal de La Crista Roja foi decidido: o galinho seria, sim, o cantor das manhãs daquela pequena cidade cheia de grandes ideias.

E dali para a frente, todas as manhãs, o povo, feliz, aclamava:

— VIVA!

VIVA DON ADERBAL DE LA CRISTA ROJA, QUE DESPERTA O SOL COM SEU “COCORICÓ” – O SOM MAIS LINDO DO MUNDO!

Em *Acorde o Sol, Don Aderbal!*, há o prefeito, o médico, o maestro, a doceira e uma professora entre as celebridades convocadas para a grande reunião na praça da cidade. E, em *O Alvo*, encontramos um mestre contador de histórias. Neste caso, não foi difícil o leitor transportar-se para “viver” esse papel. A sensibili-

dade do mestre para “ilustrar” suas aulas com histórias possivelmente mexe com nossas lembranças de infância, de alguém que nos contava histórias... Permite-nos refletir sobre o que e o quanto a literatura têm a oferecer. O exemplo do professor nos inspira a (re)ver a criança, a que fomos ou a que gostaríamos de ser, que é curiosa, que pensa, raciocina, inventa, constrói, aprende e ensina... Alguém que transcende, que vai além do que lhe é ensinado na escola. Ela deve ser ouvida, respeitada, pelo seu conhecimento e história de vida.

Em uma breve leitura dos dados colhidos, pudemos perceber e queremos destacar algumas ponderações. Possivelmente por serem professores (na prática) os leitores tomam para si a responsabilidade de sua atuação profissional, pois, quando se referem ao professor, afirmam que ele deve assumir, na relação pedagógica, a função de motivador; mediador; que tenha vontade e disposição para ajudar os alunos; que auxilie; dê apoio; ajude o próximo; tenha sabedoria e com dedicação e afincado desenvolva sua capacidade criadora e reflexiva.

Na história de Don Aderbal, Duda (o garoto) se destaca, na visão dos leitores, pela perseverança e criatividade ao sugerir o uso de um megafone para o galinho cantar mais alto e forte e assim conseguir acordar a cidade. A ideia é original e a professora (personagem) é a única, dentre as celebridades ali presentes, que dá ouvidos ao menino.

O alvo na história lida e na história de vida

Um dos personagens desse conto é um professor que desperta curiosidade e encanta seus alunos com as histórias que sempre

se encaixam nas situações vividas por eles. Esse professor é chamado de mestre e por toda a comunidade é considerado um conselheiro espiritual. Seu intento é aliviar as angústias, os pesadelos, as dificuldades e os demais problemas enfrentados por aqueles que o procuram. Impressionante é que há um segredo guardado nas histórias contadas pelo professor e para descobri-lo é preciso ler toda a história que começa de maneira convidativa e envolvente: *Numa linda manhã de primavera, o velho professor estava prestes a começar sua aula, quando um aluno levantou a mão:*

— Mestre, posso lhe fazer uma pergunta?

— Claro – disse ele.

— Como o senhor sempre consegue encontrar uma história certa, para a pessoa certa, no momento certo? Todos na cidade dizem que o senhor nunca errou ao contar uma história que faz o outro refletir sobre seus problemas. Como isso é possível?

A sala inteira estava em silêncio, havia muito tempo que aquela pergunta intrigava a todos. O professor olhou carinhosamente para seus alunos, acariciou sua longa e espessa barba branca e disse:

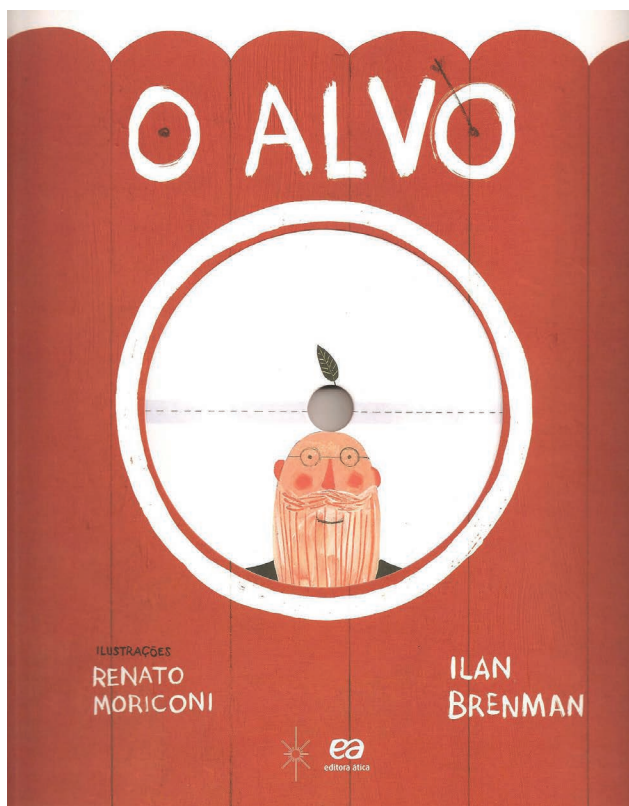
— Isso me lembra uma história!

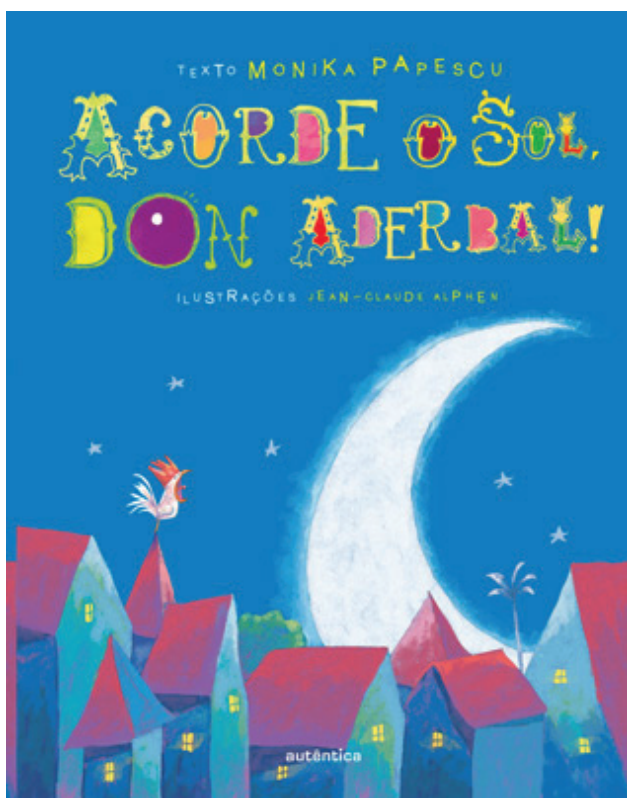
A classe deu uma gargalhada e aguardou o velho professor começar a falar...

**A arte de contar histórias:
texto e imagens que valem pontuação máxima!**

Renato Moriconi conta que buscou inspiração para produzir as imagens do livro no sábio professor e tentou criar uma narrativa imagética que se adequasse ao texto. Desde a capa há um furo

em cada página, em pontos estratégicos das ilustrações: na boca do garoto; na boca do ancião; no balão que a criança segura; no miolo da flor; na boca de uma caneca; no fruto de uma árvore; no alto do chapéu de um senhor; nos olhos de um moço; no ponto do sinal de interrogação... Até que na última página o alvo é o centro do mundo, a vida no planeta Terra. O autor diz: “O ponto de partida foi o furo que simboliza a pontuação máxima do alvo. Desenhei as ilustrações em volta dele como o professor fazia com suas histórias.”





Ilan Brenman afirma que “O Alvo” é um dos contos mais belos já escritos sobre a arte de contar histórias e que a origem dele remonta à comunidade judaica europeia, que tinha na palavra a principal arma contra a intolerância e a desesperança.

Cada um de nós possui uma voz interior, própria e subjetiva, além de alguma particularidade. E isto pode ser um talento especial, o que ninguém pode nos tirar. Quando alunos, temos também muito o que ensinar aos mestres. Então, retomando o nosso itinerário de leitura das histórias, fizemos a pergunta: Qual é o alvo no trabalho educativo? E a resposta campeã foi a seguinte:

— *O aluno e sua aprendizagem e o professor que investe em modos inovadores de ensino...*

A imagem do professor (personagem) com sua longa e espessa barba branca pode representar que ele tem uma vasta experiência de vida, de leitura e sabedoria e serenidade para lidar com tantas situações adversas. Eis as palavras do mestre, ao finalizar:

Meus estimados alunos, eu sou assim, um pouco do arqueiro e do menino. Sempre amei estudar, sempre ouvi e contei muitas histórias. Então, as pessoas vêm até mim, me contam suas dificuldades, seus problemas, e eu apenas pinto as histórias em volta delas, assim como o menino da história fez.

Quem/o que pode ser o alvo no trabalho educativo?

Lendo os dizeres dos estudantes, notamos que eles relacionam as histórias ouvidas com suas histórias de vida. Para facilitar a compreensão, um quadro foi elaborado e consta no final deste texto. Com base nos relatos lidos, pretendemos traçar algumas considerações sobre os aspectos mais relevantes nas respostas obtidas. Começamos pelas declarações sobre o alvo – na história. A maioria dos ouvintes/leitores considera que as histórias contadas pelo professor (entendida como a metodologia de trabalho dele) são tão importantes quanto o próprio professor e as pessoas envolvidas nesse processo educativo (alunos e não alunos). De acordo com os leitores, o trabalho educativo exige que tenhamos muita sabedoria para lidar com as situações do cotidiano.

Na história “Acorde o Sol, Don Aderbal!”, os leitores destacaram Duda, o garoto que, depois de muito insistir, consegue

dar uma sugestão criativa e original para resolver o problema do galo que cantava muito baixinho e, deste modo, não acordava a cidade. A professora foi reconhecida pela atenção e respeito dados à criança.

No que se refere aos aspectos que as duas histórias têm em comum, a maioria dos leitores enfatiza a vontade de pessoas dispostas em ajudar o outro.

— *As duas histórias utilizam a criança como a figura transformadora. A partir da ideia dessas crianças, a história ganha um desfecho interessante e criativo;*

— *Sim, elas (as histórias) mostram o quanto o professor precisa usar de sabedoria para que o aprendizado aconteça;*

— *Sim. A reflexão que deveríamos ter sobre nosso papel como pedagogos.*

Convém ressaltar que esse momento do trabalho foi uma oportunidade para recordar o poema de João Cabral de Melo Neto “Tecendo a manhã”, que faz referência aos “gritos” de galo, no qual lemos a ideia de que a união faz a força e que só um trabalho solidário tem poder na construção de um (a) manhã.

Educar por meio da leitura: um “canto de mil galos”

Estamos, cada vez mais, convencidos de que defender uma educação pela leitura requer enorme esforço, especialmente, dos professores. Um dos pontos que buscamos demonstrar e exemplificar neste artigo diz respeito à leitura de textos literários em sala de aula no ensino superior. Além disto, procuramos evidenciar que

é (sempre) possível convidar, estimular o graduando/professor¹ a ler e refletir e melhorar seu desempenho como leitor à medida que ele vivencia tais situações. Precisamos reconhecer o lugar que a literatura deve ocupar no conjunto de saberes docentes e que por meio dela enxergamos que os espaços são múltiplos, pois, além do geográfico, existem o cultural, o mítico, o psíquico, o sensorial, etc..

A literatura promove nossa convivência com diferentes vozes sociais e nos encoraja a enfrentar os medos, a encarar desfechos imprevisíveis (de histórias reais e fictícias), a vislumbrar outros modos de compreender e interpretar o mundo e, principalmente, a desenvolver a capacidade de exercermos com autonomia e afetividade a nossa atividade educativa.

Sabemos que a missão do educador torna-se mais complexa visto que o mundo mudou, as tecnologias avançaram e atingem diretamente o meio escolar; as teorias em educação evoluíram e alguns termos como, por exemplo, construtivismo, competências, letramento, incluindo o literário, estão em constante discussão e evidência. Nesse contexto, um perfil de professor-leitor se delinea exigindo diversas competências, tais como:

- ter conhecimento teórico-metodológico sobre diversos ramos da linguística (semântica, semiótica, análise do discurso etc.), concentrando-se, principalmente, nos aspectos pertinentes à leitura da literatura (da leitura sensorial à leitura da palavra) e ter clara a noção de texto e intertextualidade;
- compreender que a dinâmica de desenvolvimento da oralidade e da escrita se dá por meio de exercícios contínuos, contextualizados, ou seja, no uso efetivo da língua;
- adotar atitude investigativa que favoreça a construção e sistematização do conhecimento na área de linguagem e a utilização de novos suportes tecnológicos etc.

Afinal, a leitura literária, quando trabalhada adequadamente na escola, em sua multiplicidade e com criatividade, imaginação e diálogo com o mundo, torna-se ainda mais fascinante e transformadora. De muitas maneiras, portanto, a palavra é o que nos humaniza.

ATIVIDADE GRÁFICA Questões propostas:	Quantos leitores?	O que pensam os leitores?
<p>► Na história – O Alvo, de Illan Brenman, o que você considera o alvo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 4 (quatro) ----- • 1 (um) ----- • 3 (três) ----- • 1 (um) ----- • 4 (quatro) ----- • 1 (um) ----- • 1 (um) ----- • 3 (três) ----- • 5 (cinco) ----- • 1 (um) ----- • 1 (um) ----- • 1 (um) ----- • 1 (um) ----- 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor; o ancião; o mestre; - As aprendizagens; - As histórias; - A inteligência que independe da idade... - As pessoas; - E o leitor despertar um olhar curioso e ver que existem vários alvos a serem alcançados; - E a sabedoria para encontrar meios de contornar os problemas; - As histórias que o professor contava; - A criança; - Os sonhos; - Um ponto estratégico, o lugar mais importante; - E o objetivo a ser alcançado; - E mostrar aos alunos a importância de estudar;
<p>► O que é o alvo no trabalho educativo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1 (um) ----- • 4 (quatro) ----- • 1 (um) ----- • 1 (um) ----- • 3 (três) ----- • 1 (um) ----- • 2 (dois) ----- • 2 (dois) ----- • 2 (dois) ----- 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ponto onde o professor deve chegar: desenvolver uma educação de qualidade; <ol style="list-style-type: none"> 1. O aluno; 2. O aluno é o principal vencedor que batalha para conquistar e aprender; 3. O alvo é o aluno; 4. O aluno é o principal alvo no trabalho educativo; 1. O desafio; <ol style="list-style-type: none"> 1. Os meios que usamos para alcançar o maior objetivo que é a educação; 1. O amor pela educação; 1. É a forma de transmitir o conhecimento; <ol style="list-style-type: none"> 2. O método de ensino que garanta o aprendizado de todos; 3. Trabalhar o conhecimento com os alunos; 1. É ter sempre uma ideia criativa e adequada para cada situação de forma a envolver a todos; <ol style="list-style-type: none"> 1. O alvo é o ensinar; 2. Ensinar as crianças com amor, responsabilidade e profissionalismo; 1. É a criança; <ol style="list-style-type: none"> 2. As crianças; 1. É a busca do professor em conquistar a realização de um trabalho que traga resultados positivos e satisfatórios para ambas as partes; <ol style="list-style-type: none"> 2. É quando o conhecimento que as crianças já trazem de casa;

<p>►Na história - <i>Acorde o Sol, Don Aderbal</i>, qual personagem você destacaria? Por que?</p>	<p>• 12 (doze) leitores destacam a atuação de Duda (personagem da história - <i>Acorde o Sol, Don Aderball</i>)</p> <p>• 7 (sete) leitores da história, destacam a personagem da professora</p> <p>• Um leitor destaca dois personagens em <i>Acorde o Sol, Don Aderball</i></p>	<p>1. Duda – por sua insistência; 2. Duda- ele sugeriu a maneira mais adequada de fazer o sol acordar; 3. Duda – por que somente ele acreditou nas habilidades e competência de Don Aderbal; 4. Duda – pois, pela sua insistência conseguiu ser ouvido e resolveu o problema do galinho; 5. Duda – que apesar de não lhe darem ouvido não desistiu de expor sua opinião; 6. Duda, o menino – por ser uma criança que sabia a solução para o problema; 7. Duda – por não desistir de expor sua ideia; 8. Duda – o garoto que de tanto insistir para dar sua opinião, foi ouvido; 9. Duda- a criança, por que ele teve a excelente idéia de resolver o problema da cidade; 10. Duda – pois ele encontrou uma solução para o problema; 11. Duda – pela sua insistência em querer dar a solução para o problema; 12. Duda – o menino que desde cedo já sabia a solução para o problema do galo que cantava baixinho.</p> <p>1. A professora – por ser tão paciente e atenciosa e que sempre procura ouvir os alunos; 2. A professora – pois quando todos acharam a idéia de Duda absurda, ela foi a única compreensiva e que deu apoio ao Duda; 3. A professora- pela figura paciente e atenciosa que ela representa na história; 4. A professora – por dar a devida atenção à ideia do menino Duda; 5. A professora – por acreditar e dar credibilidade à ideia de Duda; 6. A professora – porque foi a única que quis ouvir uma criança chamada Duda; 7. A professora – porque ela demonstra como realmente deve ser um mediador.</p> <p>1. Don Aderbal e a criança com sua imaginação e a sua insistência.</p>
---	--	--

Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BRENMAN, Ilan. *O alvo*. Ilustrações Renato Moriconi. São Paulo: Ática, 2011.

BRETAS, Maria Luiza Batista. *Leitura é fundamental – Desafios na formação de jovens leitores*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

JOUVE, Vicent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000.

PAPESCU, Monika. *Acorde o Sol, Don Aderbal!*. Ilustrações Jean-Claude Alphen. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Para ler em silêncio*. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. *Contos e poemas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

PARINI, Jay. *A arte de ensinar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PAULINO, Graça. Saberes literários como saberes docentes. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 59, p.55-61, set./out. 2004.



A pesquisa na formação e na prática dos professores acadêmicos e não acadêmicos

RESUMO: Ao ministrar a disciplina Pesquisa Educacional, no curso de Pedagogia da UFMA, buscou-se investigar com professores/acadêmicos e não/acadêmicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do Município de Sítio Novo (MA), visando conhecer as concepções e práticas da pesquisa como princípio metodológico no *Programa de formação de professores para a educação básica do plano de ações articuladas* – Profebpar do polo de Imperatriz e como as escolas têm contribuído no processo de reflexão sobre a pesquisa por meio da coleta de informações sobre experiências pedagógicas dos professores. A fundamentação teórica baseou-se em autores como ANDRÉ, Marli Eliza D. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. BRASIL/MEC. Plano Nacional de Educação. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, selecionando a escola e os professores do ensino fundamental, organizando-se os eixos: a importância da pesquisa, o olhar dos acadêmicos sobre a pesquisa e o olhar dos professores sobre a pesquisa. Foram analisadas de forma descritiva, detalhando os dados dos professores. Por fim, constatou-se que os professores que estão concluindo ou já concluíram a graduação têm uma concepção e uma prática de pesquisa diferenciada, pois, ao expor os fatos, apresentam dados que incluem uma análise crítica da realidade. Percebeu-se que professores pesquisados estão iniciando o processo de pesquisa na prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Concepção de Pesquisa. Professores. Ensino Fundamental. Profebpar.



Autora

RAIMUNDA MARIA BARBOSA DE SÁ – Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia, em Gestão Estratégica de Recursos Humanos, em Gestão da Comunicação e Marketing Institucionais. Mestre em Ciências da Educação, PY. Supervisora da Rede Estadual de Ensino, Professora da FEST e do programa Profebpar.

Introdução

A pesquisa como instrumento de formação e da prática de professores é uma temática atual, percebida nos vários eventos científicos realizados em escolas e instituições que promovem a pesquisa no Brasil. Neste artigo escolheu-se uma amostra das atividades de pesquisa realizada no curso de Pedagogia do Profepar 1 com professores/acadêmicos e não/acadêmicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Sítio Novo (MA), visando conhecer as concepções e práticas da pesquisa como princípio metodológico.

Portanto, a temática abordada será o papel da pesquisa no ensino fundamental. O presente estudo busca investigar a pesquisa como instrumento de formação dos acadêmicos do Profepar do polo de Imperatriz e como as escolas têm contribuído no processo de reflexão sobre as dificuldades para trabalhar com pesquisa por meio da coleta de informações sobre experiência pedagógica dos professores. Em seguida, a produção foi organizada em eixos: a importância da pesquisa, o olhar dos acadêmicos sobre a pesquisa e o olhar dos professores sobre a pesquisa.

Ao trabalhar com a disciplina de pesquisa educacional, são perceptíveis nos acadêmicos as limitações de aproximar a metodologia da pesquisa com a sua prática pedagógica. Por isso, um dos objetivos da disciplina era refletir sobre o processo da pesquisa educacional na realidade escolar e no contexto social atual. Promovendo esse debate para favorecer a construção de uma nova concepção sobre o papel da pesquisa na formação dos alunos.

Este estudo permitiu aos acadêmicos refletir sobre a sua prática pedagógica e assim reconhecer seus limites e suas possi-

bilidades sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por intermédio da metodologia da pesquisa. E ainda conhecer a concepção e a prática da pesquisa dos professores que estão na ativa em sala de aula.

O artigo trará benefícios aos acadêmicos no sentido de incentivá-los a realização de leituras sobre o papel da pesquisa na educação, gerando possibilidades de análises das práticas pedagógicas realizadas nas escolas e ainda o surgimento de espaços de reflexão no próprio ambiente de trabalho, que suscitará diálogos a partir dos olhares diferentes sobre a realidade pesquisada.

No primeiro tópico, apresenta-se uma breve exposição sobre a relevância da pesquisa na prática pedagógica, retratando o percurso do trabalho desenvolvido na disciplina e a proposta de implantação da cultura da escola reflexiva, como uma possibilidade de melhorar a prática pedagógica.

No segundo tópico, é retratada a abordagem dada em sala de aula durante o trabalho com a disciplina, para conhecer a concepção dos acadêmicos sobre a pesquisa. E no terceiro tópico é apresentado o olhar dos professores sobre o papel da pesquisa no ensino fundamental e mais especificamente a sua concepção de pesquisa, a contribuição dessa metodologia no desenvolvimento da criança e como a pesquisa auxilia no trabalho pedagógico e na sua formação acadêmica.

Assim, considero que o artigo possa trazer novas reflexões, possibilitando que professores(as) utilizem a pesquisa como uma metodologia da prática pedagógica.

A importância da pesquisa na prática pedagógica

Ao trabalhar com a disciplina Pesquisa Educacional no curso de Pedagogia, objetivou-se refletir sobre a relevância da pesquisa na área da educação, compreender a importância do desempenho do pesquisador frente a sua competência teórico-prática e construir projetos de pesquisa levando em conta as dimensões teóricas e práticas de acordo com o tema selecionado pelo pesquisador.

Ampliando o trabalho na disciplina, buscou-se refletir sobre o processo da pesquisa educacional na realidade escolar e no contexto social atual, discutir acerca de diversas concepções teóricas e metodológicas a pesquisa educacional, conhecer trabalhos de pesquisa que são desenvolvidos no ambiente escolar e ampliar conhecimentos acerca da elaboração, aplicação, coleta e análise de dados e sua contribuição na construção da comunicação científica.

A partir desses objetivos traçados, foi realizado um trabalho de fundamentação teórica, oportunizando ao acadêmico construir a sua competência teórica e assumir uma postura questionadora diante da realidade. Agindo assim, o mesmo terá condições de interferir no meio social de maneira mais significativa.

Após a construção de um entendimento sobre a função da pesquisa na educação, buscou-se avaliar a aprendizagem dos acadêmicos, estimulando-os a analisar o ambiente educacional, identificar e selecionar problemas, para realizar um estudo. Esse processo costuma ser motivador para aos acadêmicos, pois eles têm a oportunidade de iniciar um estudo com temas relevantes. Esse fator é o que tem contribuído para que a investigação seja bem desenvolvida, uma vez que o pesquisador precisa ter clareza

da temática escolhida e acreditar no trabalho que está desenvolvendo. Essas características irão permitir um compromisso com a pesquisa e uma posterior aplicação da mesma.

Após a seleção dos problemas, foi organizada uma sistematização dos conhecimentos já construídos sobre a temática na qual os grupos apresentaram suas produções em sala de aula abordando temas como: gestão educacional, o ato de estudar, o ensino da leitura e da escrita, o lúdico na educação infantil e a alfabetização, em que todos tiveram a oportunidade de refletir e questionar a partir dos eixos: conceitos; diagnósticos; causas; consequências e sugestões de como intervir no contexto.

A escola, sendo um espaço de construção do conhecimento, traz expectativas e perspectivas que herdamos do século passado, como a concepção de aprendizagem na era industrial, que utilizava a instrução para orientar as pessoas. Esse contexto entra em conflito com a sociedade da informação e do conhecimento e reflete na prática pedagógica na escola atual. Como afirma Barreiro (2006, p.21):

Pode-se pensar que a intimidação dos professores diante da modernização da sociedade e da informatização decorre de lacunas na sua formação inicial e da precária formação continuada, tendo em vista que o professor é formado para repetir modelos e não para produzir conhecimentos.

Neste panorama que ora se apresenta, exige-se novas habilidades para aprender, uma oportunidade para toda a equipe da escola rever a sua prática pedagógica, a partir de uma nova forma de pensar e viver a realidade e assim encontrar alternativas que lhes permitam cumprir o seu papel na atualidade. Nesse contexto,

as dificuldades encontradas são decorrentes de uma formação que o mesmo recebe como um produto acabado.

Reconhecer que somos primitivos em uma cultura nova e global é um dos primeiros temas que a escola pode incluir em sua pauta de discussão e reflexão, contribuindo assim para uma prática pedagógica interdisciplinar.

E, para implantar essa nova cultura, é necessário aprimorar a formação inicial e a formação continuada ao longo da vida e assim inserir no espaço escolar um diálogo com os problemas, as frustrações, os sucessos, os fracassos, de maneira que atinja tanto o discurso como a prática no contexto escolar.

“A escola inovadora é a escola que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que mais adiante designarei por escola reflexiva” (ALARCÃO, 2001, p.19). Tornando assim uma organização apreendente tanto para quem estuda como para quem ensina.

E, para implementar a cultura da escola reflexiva, propõem-se cinco ideias que procuram traduzir uma escola de “cara muda”, parafraseando Alarcão:

- 1 - A centralidade das Pessoas na Escola e o Poder da Palavra; a escola precisa propiciar sentido ao trabalho que vem sendo realizado a partir da socialização do que vem sendo produzido, oportunizando assim o confronto dos diferentes pontos de vistas e favorecendo o estreitamento das relações entre as pessoas.
- 2 - Liderança, Racionalidade Dialógica e Pensamento Sistêmico; todos os ambientes da escola precisam se articular mediado pelas lideranças, pois por meio da descentralização é que teremos espaço propício para a promoção do diálogo que consequentemente alarga a visão da equipe, amplia o pensamento e modifica a ação pedagógica.

- 3 - A Escola e o seu Projeto Próprio; com um ambiente propício para o diálogo, a equipe da escola tem a oportunidade de conhecer melhor o seu espaço e assim agregar melhores condições de interagir e propor alternativas para a realidade específica da escola. Assumindo a consciência da sua especificidade, cada escola terá a oportunidade de aprender a lidar com a sua realidade e estabelecer conexão com outros contextos.
- 4 - Protagonismo do Professor e Desenvolvimento da Profissionalidade Docente; “Schon fala-nos da epistemologia da prática como o resultado do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas” (ALARCÃO, 2001, p.24). O papel do professor vem mudando na sociedade da informação e do conhecimento e esse contexto exige dos professores a produção de conhecimento que se faz através da formação continuada com um viés reflexivo da sua prática pedagógica.
- 5 - O Desenvolvimento Profissional na Ação Refletida; quando a escola se propõe a interrogar-se sobre si mesma, tem a oportunidade de gerar grandes transformações na sua realidade, como a autonomia e a capacidade de aprender a aprender. “Em uma organização com essas características, os seus membros não podem ser meramente treinados para executar decisões tomadas por outrem” (ALARCÃO, 2001, p.25).

Portanto, as escolas, por meio dos seus gestores, precisam propiciar, além do tempo para a formação continuada, gerar também um ambiente que venha favorecer um diálogo aberto aos diferentes pontos de vista, em que todos tenham a oportunidade de expressar suas ideias e percepções com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem dos envolvidos no processo, com destaque para os alunos e professores.

Existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é essencial na formação profissional do professor, na qual

a mesma deve ser parte integrante do trabalho docente, pois na prática pedagógica faz-se necessário incluir a prática da pesquisa.

A realidade vem sendo discutida e algumas questões são abordadas, como o termo de professor pesquisador ou reflexivo? É necessário que seja retratada a realidade do(a) professor(a) por intermédio dos ambientes escolares para compreender o que a categoria tem realizado como pesquisa e em que condições tais atividades têm sido desenvolvidas nas escolas.

O movimento que valoriza a formação do professor por meio da pesquisa ganha força no final dos anos 1980 e na década de 1990. Tanto no Brasil como no exterior esse movimento trilhou por vários caminhos. Como retrata Andre (2001). Demo (1994) pesquisa o princípio científico e educativo; Ludke (1993) pesquisa a prática no trabalho e formação; Andre (1994) pesquisa a articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) - a pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000): possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, pesquisa colaborativa.

Na literatura internacional, as ideias são bem variadas: Zeichner (1993) – valoriza a colaboração da universidade com os profissionais da escola para investigar a prática; Stenhouse (1993) - concebe o professor como investigador de sua prática;

Elliott (1996) – sugere a investigação-ação como espiral de reflexão para melhorar a prática; Carr e Kemmis (1988) - fundamentam-se na teoria crítica e defendem a autorreflexão coletiva e a investigação-ação.

Nessa variedade de ideias, ocorre uma valorização de articulação entre teoria e prática na formação docente, que reconhece o

valor dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática. Segundo Andre (2001, p.60):

Um [...] risco associado ao movimento em defesa do professor pesquisador é o de acentuar o processo de desvalorização da atividade docente, pois formar o professor pesquisador pode significar a busca de status mais alto, já que a pesquisa tem muito mais prestígio que o ensino. Reforçar o papel do professor como pesquisador [...] é uma forma camuflada de evitar o enfrentamento das reais dificuldades pelas quais passa a escola hoje, entre as quais a falta de condições concretas para um trabalho docente de qualidade.

Para incluir na escola a proposta do professor pesquisador, é necessário ter clareza da prática pedagógica que vem sendo desenvolvida, e das dificuldades estruturais para a sua implantação, e perceber a pesquisa como um instrumento que pode contribuir com a comunidade escolar, no sentido de favorecer uma leitura crítica da realidade escolar e assim encontrar alternativas viáveis para contribuir com a melhoria do trabalho docente.

Há várias possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente: a pesquisa como um eixo ou núcleo do curso, em que faça parte do projeto de formação inicial e continuada, que as disciplinas e atividades sejam planejadas coletivamente, contribuindo com os professores a desenvolver atitudes de investigação na sua prática pedagógica. Como afirma Andre (2001, p.61):

Pode, além disso, traduzir-se no uso da pesquisa como mediação, ou seja, que as disciplinas e atividades do curso incluam a análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar, visando aproximar os futuros docentes da realidade

das escolas, levando-os a refazer o processo da pesquisa e a discutir sua metodologia e seus resultados.

A escola, como espaço de trabalho dos professores, e os limites de sua prática, serão objetos de estudo de suas pesquisas e assim serão desenvolvidas atitudes investigativas que irão colaborar com o processo de reconstrução da prática pedagógica na escola. E para enriquecer o aspecto profissional dos docentes, uma alternativa é a pesquisa em colaboração, como afirma Andre (2001). São diferentes metodologias: Lima (1995) – O resgate da memória educativa; Bueno (2000) – A autobiografia; Passos (1997) – Etnografia com pesquisa-ação; André e Darsie (1999) - O diário reflexivo; Dietzsch (1999) - A leitura crítica da prática; Garrido (2000) – A pesquisa-ação; A realização de trabalhos conjuntos universidade e escolas.

Na pesquisa realizada na academia e pelos professores nas escolas, uma retrata conhecimentos científicos e a outra conhecimentos úteis à prática. Essa dicotomia tem gerado algumas dificuldades na relação entre a universidade e escolas. Como afirma Andre (2001, p. 65-66):

A pesquisa não pode resolver os problemas dos professores, primeiramente porque, quando se investiga um problema, nada garante que se chegue a uma solução [...]. Às vezes, leva-se um tempo enorme pesquisando, pesquisando e não se chega a resultados muito claros. Em segundo lugar [...], as circunstâncias que cercam o trabalho do professor são muito diversas e variáveis. [...] Como conclui Hammersley, a prática não se reduz à estrita aplicação conhecimentos teóricos [...] e se apoia muito na experiência e não só em conhecimento científico.

A prática investigativa na formação do professor já faz parte da proposta das diretrizes para a formação inicial de professores. “Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica”. Brasil (2001) destaca a importância de uma prática reflexiva no trabalho docente, como a reconstrução dos conhecimentos a partir das experiências pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. Dessa forma, a pesquisa realizada pelo professor passa a ter mais legitimidade, pois traduz a realidade que brota no chão da escola. De acordo com as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação básica em Cursos de Nível Superior (2001):

É importante, todavia, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensinam, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais.

Participar do processo de construção do conhecimento, tendo consciência da sua origem histórica e ideológica é fundamental para direcionar as ações pedagógicas da escola e, assim, articular um trabalho interdisciplinar que seja significativo para toda a comunidade escolar.

O olhar dos acadêmicos sobre a pesquisa

Para conhecer a percepção sobre pesquisa, os acadêmicos socializaram alguns questionamentos que costumam fazer sobre o ambiente escolar e sobre a prática da pesquisa, fazendo um exercício de problematização.

- O que mais incomoda?
- Estrutura da escola/espço físico
- Professor desvalorizado
- No sistema seriado, é a falta de motivação dos professores
- A falta de motivação e compromisso com a aprendizagem dos alunos
- A falta de formação continuada
- A distância entre a casa e a escola (o serviço de transporte é limitado)
- A educação dos alunos dificulta o trabalho
- A não frequência dos alunos (devido ao transporte)
- Escola indígena (faltam água e banheiro; há professores desmotivados e alunos desistindo)
- A gestão não tem compromisso com a educação
- Alguns professores sem compromisso
- Acompanhamento dos pais
- Livros paradidáticos guardados
- A estrutura da escola e o material didático não são adequados
- Espaço para brincar não é adequado

Diante dos desafios apresentados, há pouca percepção dos acadêmicos em ver a realidade apontada como objeto de pesquisa. Pois a prática da pesquisa nas escolas que os acadêmicos do

Profesbpar observaram não tinha claros os conceitos abordados na fundamentação teórica. Como afirma Andre (2001, p.61):

Pode, além disso, traduzir-se no uso da pesquisa como mediação, ou seja, que as disciplinas e atividades do curso incluam a análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar, visando aproximar os futuros docentes da realidade das escolas, levando-os a refazer o processo da pesquisa e a discutir sua metodologia e seus resultados.

Ao socializarem e discutirem as produções sobre as observações realizadas, mostraram nos argumentos os mesmo conflitos de conceitos entre os diferentes tipos de projetos executados na escola e que ainda apresentam conceitos limitados sobre pesquisa.

O olhar dos professores sobre a pesquisa

Para realizar essa investigação, foi elaborada uma metodologia de trabalho que definiu o percurso a ser desenvolvido na disciplina. A primeira atividade foi a elaboração de um texto individual retratando a importância da pesquisa para o(a) professor(a), onde cada um teve a oportunidade de refletir e elaborar argumentos para explicar a sua prática pedagógica a partir de um estudo anterior com o autor Pedro Demo, sobre a pesquisa como princípio científico e educativo.

Em seguida, houve problematização da realidade vivenciada nas escolas, no sentido de provocar nos acadêmicos o exercício de observar a realidade na qual estão trabalhando, identificar o que mais incomoda e assim despertar o interesse em conhecer com mais profundidade as construções pedagógicas do espaço escolar.

Após o reconhecimento das ações e das limitações que ocorrem na escola, houve a instrumentalização com a fundamentação teórica na disciplina, que propiciou aos acadêmicos perceber a construção do processo da pesquisa como um caminho que investiga, elabora e produz resultados a partir de um método.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Sítio Novo – MA por acadêmicos do curso de pedagogia do Profebpar com cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todas já têm experiência pedagógica com tempo de serviço que varia de 3 a 14 anos na educação, sendo duas com 3 anos; uma com 4 anos; uma com 13 e outra com 14 anos.

Das entrevistadas, duas têm curso superior, uma é graduada em Pedagogia e outra em História. Duas estão cursando Pedagogia e uma com Curso Normal (Magistério).

Esta pesquisa tem como objetivo investigar por meio de um questionário, como as professoras do Ensino Fundamental consideram a pesquisa, ressaltando quais suas contribuições tanto para o trabalho pedagógico como seu reflexo para com os estudantes. Utilizaremos a letra P e os números de 1 a 5 para preservar a identidade das professoras entrevistadas.

1. Qual a sua concepção em relação à pesquisa no âmbito educacional?

	Respostas
P1	No meio educacional a pesquisa tem como fundamento ampliar novas formas de educar com metodologia que aprofundem o conhecimento do educando.
P2	É um dos requisitos que ajuda o professor no desenvolvimento da criança, descobrindo novas metodologias para que o alunado possa se desenvolver
P3	É um tipo de atividade satisfatória que desenvolve nos alunos a curiosidade em descobrir coisas novas.
P4	Tem contribuições significativas do enriquecimento da compreensão dos processos educativos, além da inovação na utilização de novos métodos e ousando criar novos procedimentos investigativos.
P5	A pesquisa é muito importante, pois ajuda o aluno a desenvolver a leitura e a concepção de mundo.

Diante das respostas, percebe-se que as professoras reconhecem na pesquisa um mecanismo indispensável para o trabalho em sala de aula. É por meio dela que se desenvolvem novas metodologias e, conseqüentemente, melhora a aprendizagem dos alunos. Como afirma Andre (2001, p.38):

O reconhecimento da insuficiência do conceito acadêmico de pesquisa não tem sido bastante para encontrar um substituto mais abrangente que inclua outras formas de fazer pesquisa, como algumas das efetuadas por professores da educação básica.

Ocorre o conflito de conceitos, devido às pesquisas em geral não estarem voltadas para os problemas concretos do cotidiano das escolas. E ainda pela academia buscar a permanência das escolas como consumidoras e não como produtoras de pesquisas.

2. Como a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento da criança do Ensino Fundamental?

	Respostas
P1	Ao pesquisar a criança tende a desenvolver mais rapidamente, pois está progredindo ao aprofundar os conteúdos já trabalhados.
P2	A pesquisa é indispensável quando se refere ao desenvolvimento pleno da criança
P3	A pesquisa desperta nas crianças a vontade de descobrir e mergulhar em um mundo até então desconhecido para elas
P4	Tem contribuição significativa no que se refere ao desenvolvimento da leitura e descoberta do mundo através de pesquisas na qual está inserido
P5	Desenvolvendo a leitura e a escrita, contudo a interpretação do que ler.

Mediante as colocações estabelecidas nesta questão, nota-se que a pesquisa contribui positivamente no que se refere ao desenvolvimento da criança, tanto na leitura quanto na escrita,

bem como na interpretação de forma geral. Como afirma Andre (2001, p. 108):

Considerando essa contextualização, argumenta-se em favor da ideia de formar professores que pesquem e produzam conhecimentos sobre seu próprio trabalho e discute-se o potencial da pesquisa em criar condições que ajudem os docentes a desenvolver disposição e capacidade para uma prática refletida.

Que os professores, ao utilizar a pesquisa, percebam uma oportunidade de estudar a sua prática pedagógica e assim compreender melhor o desenvolvimento de aprendizagem dos seus alunos tanto na leitura como na escrita. Que não se limitem nem se contentem em aceitar a leitura da realidade da sala de aula, apenas por pesquisadores externos, mas os professores que são os autores do trabalho pedagógico assumam o seu papel de pesquisadores e produtores de conhecimentos.

3. De que maneira a pesquisa auxilia no seu trabalho pedagógico?

	Respostas
P1	Auxilia no trabalho com métodos diferentes, metodologias óbvias e concretas que fazem a diferença na aprendizagem.
P2	Através dela desenvolvo trabalhos diferentes, com isso estou propondo uma aula mais interessante e agradável...
P3	Me dá suporte significativo na realização de diversas atividades
P4	Como em qualquer profissão as atualizações são essenciais, pois a evolução da sociedade é contínua e sofre modificações, estando assim nos atualizando constantemente nos possibilitando realizar nosso trabalho no âmbito educacional.
P5	Auxilia de maneira positiva com novas ideias e maneiras de trabalhar diferenciada.

Perante as concepções acima, entende-se que, de acordo com as professoras, a pesquisa tem papel fundamental para o me-

lhor desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que por meio dela é possível inovar e diferenciar a metodologia em sala de aula. Como afirma Andre (2001, p. 88):

A pesquisa seria suscetível de formar os jovens docentes no espírito crítico, na dúvida metódica, no comportamento racional, assim como no cuidado de responder com elegância às situações encontradas.

A pesquisa sendo inserida de forma interdisciplinar é um desafio na prática docente. Portanto, compreendê-la como uma metodologia que contribui com a formação do espírito crítico é uma contribuição significativa para a realização do trabalho docente.

4. Como a pesquisa contribuiu na sua formação acadêmica?

	Respostas
P1	A pesquisa ajuda a fazer com que estejamos sempre querendo ver e aprender mais, assim estaremos sempre preparados e o que o novo não nos assuste.
P2	Possibilita um conhecimento acadêmico mais elevado e um desenvolvimento satisfatório nas atividades propostas
P3	Me ajuda a ir mais a fundo naquilo que procuro, esclarecendo minhas dúvidas, facilitando assim minha compreensão diante de determinados assuntos
P4	Além das investigações realizadas me despertou indagações minuciosas facilitando levantamento de dados que satisfatoriamente contibui para uma visão geral de mundo presentes por toda a vida melhorando meu trabalho pedagógico.
P5	No desenvolvimento do conhecimento acadêmico, pois a pesquisa nos faz refletir e comparar conceitos e afirmações

Em decorrência do exposto acima, compreende-se que a pesquisa pode contribuir de maneira eficaz, fazendo com que o acadêmico sinta a necessidade de querer aprender mais, eleve seu desenvolvimento, esclareça suas dúvidas e se faz necessá-

rio para uma visão mais ampla de mundo. Como afirma Andre (2001, p. 61):

Podem, além disso, traduzir-se no uso da pesquisa como mediação, ou seja, as disciplinas e atividades do curso incluem a análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar, visando aproximar os futuros docentes da realidade das escolas, levando-os a refazer o processo da pesquisa e a discutir sua metodologia e seus resultados.

Na disciplina de pesquisa educacional, temos favorecido o estudo da pesquisa com foco na realidade escolar, buscando contribuir com o acadêmico para o desenvolvimento do olhar observador e pesquisador e estabeleça uma relação estreita entre os fundamentos teóricos e o cotidiano escolar.

5. Na sua prática profissional, descreva uma ação desenvolvida que você considere um trabalho de pesquisa

	Respostas
P1	Numa aula de ciências, preparei uma lista de produtos alimentícios para uma pesquisa individual da quantidade de ml e a validade da embalagem de cada produto
P2	“O projeto sala limpa vida saudável”, pois os alunos fizeram pesquisa para descobrir qual a importância de manter a sala limpa
P3	O uso do dicionário é uma prática comum em minha sala de aula que caracterizo como um trabalho de pesquisa
P4	Pesquisar em várias fontes as principais doenças transmitidas pelo ar, indicar as causas e sintomas e em seguida entrevistar pessoas que teriam sido vítimas de algumas dessas doenças
P5	No ano em que trabalho a busca de gravuras em revistas e jornais que tenham a ver com o assunto trabalhado

De acordo com as descrições acerca da proposta de relatar um trabalho de pesquisa, observamos que a utilização da mesma como meio de aprofundar e/ou descobrir novas informações não é usada por nenhuma das professoras da amostra. Haja vista que,

analisando as falas das professoras, percebe-se claramente a confusão de conceitos entre projetos didáticos e projetos de pesquisa.

Observando a fala da P5, que “considera a busca de gravuras em revistas e jornais como atividade de pesquisa científica”, evidencia-se mais um conflito de conceito. O máximo que poderíamos dizer é que ela pode estar fazendo uma atividade interdisciplinar e que usa a gravura como forma de demonstrar a relação entre o “assunto trabalhado” e a realidade social.

Analisando o restante das falas, observamos ainda que todas têm visão de pesquisa igual à de projeto didático.

Fazer pesquisa significa numa perspectiva interdisciplinar a busca da construção coletiva de um novo conhecimento, em que este não é, em nenhuma hipótese, privilégio de alguns, ou seja, apenas dos doutores ou livre docentes na universidade (FAZENDA, 1991, p. 18).

Dessa forma, fazer pesquisa numa perspectiva interdisciplinar é real, possível, desde que o professor deseje ser pesquisador. Paraphrasing Fazenda (1991), é uma questão de atitude. Portanto, a pesquisa provoca mudanças na prática pedagógica mudando o comportamento dos sujeitos envolvidos neste processo, e até da comunidade que observa este movimento. Realmente, é uma ação que extrapola as paredes da sala de aula. É um fazer educacional em que são muitos os beneficiados: professores, alunos, diretores e a comunidade escolar.

Nossa expectativa é que, por terem já uma ação possível de interdisciplinaridade, pensamos na facilidade de construir conceitos sobre as diferenças entre Projeto Didático e Projeto de Pesquisa e mudar as práticas pedagógicas, com formação continuada não pontual.

Considerações finais

Diante dos estudos e resgates da realidade escolar, os acadêmicos se organizaram em grupos para definir uma problemática e, em seguida traçaram objetivos. Assim, elaboraram questões para conhecer com mais propriedade a prática pedagógica das professoras utilizando a pesquisa de campo como meio para determinar a realidade escolar.

Em relação ao processo da pesquisa como instrumento de formação dos acadêmicos do Profebpar do polo de Imperatriz, tem-se buscado construir práticas pedagógicas teoricamente fundamentadas, culturalmente contextualizadas e politicamente reflexivas, por meio dos seminários interdisciplinares (I, II e III) que retratam a realidade dos municípios, demonstrada pelos resultados de pesquisas realizadas nas diferentes disciplinas do curso.

A observação da prática pedagógica nas escolas tem contribuído no processo de reflexão sobre as dificuldades para trabalhar com pesquisa usando a coleta de informações sobre experiências pedagógicas dos professores. Nessa investigação, os professores acadêmicos pontuam que, após ingressarem no ensino superior, têm melhorado a compreensão sobre o que é pesquisa. E reconhecem a pesquisa como fonte fundamental na construção da aprendizagem, sem considerar o nível de ensino.

Entre as ações desenvolvidas na escola, a prática da pesquisa tem dado os primeiros passos, com estudos e discussões sobre a concepção de pesquisa no ensino básico. A mesma já é reconhecida como uma metodologia que valoriza a curiosidade da criança para fazer descobertas em um mundo até então desconhecido, com procedimentos que ajudam o aluno a desenvolver a leitura, a escrita e a concepção de mundo.

Esse comportamento reflete a prática da pesquisa na escola. A formação escolar por muito tempo foi direcionada por ideias conservadoras, em que a liberdade de expressão foi tolhida. Assim, acreditam que frequentar a escola já é suficiente para garantir um futuro promissor.

Diante do cenário da sociedade contemporânea as práticas pedagógicas e a formação têm sido objeto de estudo da nova configuração de educação. As práticas são questionadas por serem em sua maioria centradas nas ações do professor. A formação inicial não é vista pela sociedade do conhecimento, como suficientemente sólida para desenvolver habilidades e competências exigidas pela contemporaneidade.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed. 2001
- ANDRE, Marli Eliza D. (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus. 2001
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino de estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE n. 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 8\5\2001.
- FAZENDA, Ivani (org). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.



REFLEXÃO

3



Parfor: uma opção positiva para a formação de professores

RESUMO: Este trabalho é fruto de observação e análise, durante a ação docente, em duas turmas do curso de Pedagogia, uma no município de Lago da Pedra e outra no de Sítio Novo, incluídas no Programa de Formação de Professores para a Educação do Plano de Ações Articuladas da Universidade Federal do Maranhão - Profebpar/UFMA no Campus de Imperatriz - MA. Para a elaboração deste, foi observado o perfil dos acadêmicos, os desafios que a realidade apresenta para eles e realizada uma entrevista semiestruturada com base no enfoque fenomenológico por favorecer a compreensão da percepção dos entrevistados inseridos no ensino por meio do programa. Pretende evidenciar como a formação tem favorecido a aprendizagem e a ação dos envolvidos enquanto professores na rede municipal ou estadual e constatar se o acadêmico – professor/aluno tem, durante o curso, percebido a proposta do programa. Os resultados indicam dificuldades diversas como: traslado, conciliação de trabalho com a família e o estudo, falta de acervo bibliográfico, de apoio do poder público municipal e dos gestores do local em que o professor/aluno leciona. Fatores estes que dificultam a aprendizagem. Porém, a formação tem favorecido o despertar a partir da teoria e das discussões em sala, e ao mesmo tempo tem refletido, de forma positiva, na ação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Profebpar. Formação de Professores. Ação Pedagógica.



Autora

MARIA EDILEUZA ALENCAR SILVA – Graduada em Letras – Português/Inglês, especialista em Metodologia do Ensino Superior – Universidade Estadual do Maranhão/Uema.

Introdução

Todo e qualquer profissional, independentemente do campo de atuação, necessita atualizar-se constantemente. Na área educacional, essa exigência é bem maior, pois a profissão de professor e professora tem como principal característica a formação contínua, não podendo fugir da realidade socioeconômica e política que, de forma dinâmica, sofre constantes modificações. Nesse sentido, Lacerda (1996, p. 233) afirma:

A identidade do professor implica uma formação permanente, mediada pelas complexas condições políticas, econômicas, sociais, científicas, institucionais, profissionais e pela própria individualidade, do homem/professor, num tempo e espaço determinados historicamente.

Ao considerar a complexidade que envolve a formação do professor, é imperativo destacar a finalidade do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas (Profebpar), que tem, entre outros fins, a oferta gratuita de qualificação em nível superior aos professores de ensino básico que atuam na rede pública e não têm formação neste nível, com foco no que determina a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica da rede pública.

Com base nesses princípios, o licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pelo Profebpar, estará habilitado para atuar nas seguintes áreas:

Docência - Atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em programas/projetos de Formação Continuada dos profissionais da Educação

Básica. No exercício da docência, este profissional deverá ser capaz de orientar o processo de apropriação dos saberes de forma crítica e contextualizada, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e valores necessários ao convívio numa sociedade democrática.

Investigação - Implica no desenvolvimento de uma atitude de permanente análise da realidade, no domínio de processos de investigação e diagnósticos sobre a sala de aula, a escola e o sistema educacional, levantando e organizando dados empíricos, descrevendo situações e processos a partir das situações evidenciadas, as políticas educacionais e educação.

Extensão – Formar um profissional que considere a divulgação de suas experiências para a sociedade e a troca de experiências com outros profissionais como elemento importante em seu processo de formação inicial e contínua. Assim, os formandos participarão de seminários interdisciplinares integradores dos núcleos como atividade obrigatória, ao mesmo tempo em que serão estimulados a desenvolver experiências inovadoras em seu contexto e a participar de eventos no Estado e fora dele (UFMA, 2007).

Para melhor compreender a proposta do programa e se a oferta de ensino tem favorecido ao professor/aluno¹, recorreremos à abordagem qualitativa pelo fato de permitir o contato estreito entre o pesquisador e o ambiente da pesquisa (LÜDKE; ANDRE, 1986), cujos dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com a finalidade de ouvir esses sujeitos - professores/alunos – em relação ao antes e depois do ingresso ao curso, o que

1 Denominado desse modo por se tratar de profissionais que são professores das séries iniciais e aluno por ser acadêmico no curso de Pedagogia.

há de positivo e negativo e como têm percebido a dinâmica proposta pelo programa.

A pesquisa foi realizada em duas turmas do 7º período do referido curso no município de Lago da Pedra e uma do 1º período em Sítio Novo - MA. O tema é pertinente por oportunizar aos acadêmicos a exposição de opinião sobre a oferta e modalidade de ensino, contribuir para um novo olhar a partir da reflexão despertada por meio dos questionamentos, que os incita a rever o passado e a analisar o presente.

Para analisar como a formação tem favorecido a aprendizagem e, conseqüentemente, as atividades docentes dos professores/alunos, e constatar qual a percepção que eles têm do programa, realizamos uma entrevista semiestruturada com dez acadêmicos de duas turmas, conforme já descrevemos na introdução deste trabalho.

Para omitir suas identidades, os entrevistados foram identificados com as letras de A a J, conforme a ordem das entrevistas. Porém, no decorrer da análise, os depoimentos não estarão dispostos em ordem alfabética, mas sim em conformidade com as respostas dadas. Para análise das respostas do primeiro questionamento, foram subdivididos em dois grupos. E pelo fato de serem alunos e também professores, estão aqui identificados como professores.

A formação do professor de educação básica no contexto legal

No âmbito da garantia e efetivação da educação como direito social, a partir das duas últimas décadas do século XX, tivemos muitos avanços. Conforme a atual Constituição Federal (CF), a

educação é direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988). O fortalecimento desse direito é reafirmado no artigo 5º, da Lei Nº 9.394/96, na qual o acesso ao ensino fundamental é definido como direito público individual (BRASIL, 1996).

Entre as medidas para garantia da efetivação desses direitos, está a formação dos professores. Esta, em conformidade com o artigo 61 da Lei 9394/96, deve considerar a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço, o aproveitamento da formação e experiências anteriores, adquiridas estas não só em instituições de ensino, mas também em outras atividades, que não do ensino (BRASIL, 1996). De acordo com a referida lei, a finalidade da formação dos profissionais da educação é atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando. De tal modo, proporcionar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica a partir da formação dos professores que atuam nesse nível de ensino.

E para alcançar os objetivos da lei, o Profebpar foi instituído pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (Seduc), com a finalidade de aprimorar a qualidade do ensino na educação básica. Trata-se de um programa que visa atender os professores em exercício, na rede pública estadual e municipal de ensino, sem graduação em nível superior ou apresentam área distinta à em que atuam. Nesse sentido, firmou-se a parceria entre o programa e a UFMA, com o compromisso de formar os professores contemplados no programa, no sentido de sanar a demanda relacionada à formação de professores que atuam sem a formação mínima exigida por lei.

Focando em uma formação voltada para o desenvolvimento de competências intelectual e técnica, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos estão organizados em três núcleos básicos: Núcleo Contextual - Formação Pedagógica composta por componentes curriculares do conhecimento básico e comuns a todos os cursos; *Núcleo de Estudos Específicos* - destinados aos conteúdos do núcleo estrutural, específicos da área para a qual o acadêmico estará sendo formado; *Núcleo Integrador* - composto pelos seguintes componentes: Atividades acadêmico – científico - culturais, Trabalho de Conclusão de Curso. Há ainda as atividades acadêmicas complementares.

O Profebpar segundo o entendimento dos professores

Iniciamos indagando o que o programa significa para os professores. As respostas esclarecem a compreensão que eles têm e, simultaneamente, direcionam a um novo olhar quando, em suas respostas, destacam a UFMA como a instituição que se sobressai na qualidade da formação aspirada pelos egressos.

O Profebpar é conhecimento, graduação, aperfeiçoamento para que eu possa me especializar, desenvolver um trabalho e ter orgulho de ser uma universitária formada pela UFMA (professora E).

É um programa que veio em bom momento, e para mim significa muito, pois eu não tinha condições de cursar uma faculdade desse nível. E por estar cursando Pedagogia, o programa é realização (professora G).

Eu posso dizer que o Profebpar significa oportunidade única, porque sem este programa eu não poderia cursar uma faculdade e ainda mais na UFMA, que é uma instituição tão cobiçada, onde todos querem entrar e poucos conseguem. Tendo certeza que, ao concluir este curso, estarei apta para o mercado de trabalho porque o compromisso destes profissionais é com o bem-estar de seus alunos e com a sociedade de modo geral (professora H).

Grande oportunidade. Agradeço a Deus por ela e pela coragem de abraçá-la com muita garra. Esse programa significa o caminho do conhecimento, que me leva a desenvolver melhor o meu trabalho (professor I).

É um programa direcionado para a formação de professores (professor J).

As respostas ao questionamento evidenciam que os entrevistados reconhecem o Profebpar como um programa que gradua, realiza e oportuniza o professor no sentido da formação. Também apontam a importância da UFMA como a instituição de destaque. Dão indicativas do compromisso dos profissionais nela inseridos. Nesse sentido, é importante esclarecer que este é, exatamente, o propósito da instituição, ao definir seu perfil em seu site institucional. Ao elevar o Campus II de Imperatriz à condição de Unidade Acadêmica em 2 de dezembro de 2005, já sinalizava para a interiorização. “Preocupada com o tripé de Ensino, Pesquisa e Extensão, a universidade também desenvolve projetos de pesquisa e extensão como meio de contribuir com o desenvolvimento científico e servir à sociedade do sul do Maranhão”².

2 Texto encontrado na página da UFMA em seu site institucional.

Considerando que os olhares e as interpretações não são homogêneos, outro grupo acrescenta significados aproximados e distintos sobre o programa.

Significa a formação de professores, um programa de total importância, que contribui para o bom desenvolvimento no processo ensino/aprendizagem (professora A).

Preserva e amplia ideias e conhecimentos nos diversos campos do saber. Tem favorecido meu desenvolvimento de forma geral (professora B).

É oportunidade única em minha vida, pois por intermédio dele posso aperfeiçoar meu conhecimento e contribuir para a formação de alunos críticos (professora C).

É caminho de oportunidade, pelo qual vou crescer cada vez mais. É um programa que veio para somar conhecimentos (professora D).

É uma oportunidade de adquirir conhecimentos, ter uma formação de qualidade e ter possibilidade de contribuir com a sociedade, mostrando os nossos direitos e deveres (professor F).

Como se percebe, fica claro que eles reconhecem a dinâmica do programa na oferta do curso e suas alternativas para o seu fazer pedagógico. Também reconhecem a oportunidade de crescerem como profissionais em esforço pessoal. Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 29) contribui esclarecendo que:

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os

professores vão constituindo seu “saber fazer” como aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Amparado na afirmação acima, foi possível constatar que a oferta do curso de Pedagogia por meio do programa contempla o que rege a Lei 9.394/96. As respostas nos fornecem indicativas de que os entrevistados percebem a contribuição do programa para a formação em nível superior a partir dos conhecimentos e saberes já existentes. Há nessa percepção consenso com a concepção de formação defendida por Pimenta (1999), pois para ele trata-se da autoformação, por haver nela uma reelaboração dos saberes. No entanto, as respostas dos entrevistados não são pautadas em conhecimento teórico e sim na necessidade diária enquanto professores que necessitam elevar nível formativo, de modo que contemplem a lei para serem reconhecidos no mercado de trabalho e não sofrer exclusão.

A formação no curso de pedagogia, por meio do Profebpar/UFMA, tem favorecido a aprendizagem e atuação do professor das séries iniciais

Com a pretensão de constatar se a formação tem favorecido a aprendizagem e, conseqüentemente, a preparação dos professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, agrupamos as respostas em três grupos para melhor exposição e compreensão da percepção dos acadêmicos.

Sim, a formação está sendo fundamental para a minha atuação enquanto profissional da educação, pois proporciona vasto conhecimento e tem contribuído para mudança de

postura diante da minha comunidade estudantil. Estou mais preparada para lidar com as diversas situações que acontecem no nosso cotidiano e em sala de aula (professora A).

Sim, este curso tem favorecido aquisição de novos conhecimentos e contribuído para a minha prática pedagógica pelo fato de aprimorar o conhecimento pré-existente. Os conhecimentos adquiridos me possibilitam refletir sobre a minha prática e postura diante do meu público (professor F).

Sim, pois na sociedade atual, em que há constante transformação no âmbito educacional, social e político, a formação superior é necessária para o profissional da educação. E o curso de Pedagogia tem favorecido a mim conhecimentos e desafios gratificantes para minha atuação, na condição de acadêmica e de professora na serie inicial (professora G).

Sim, a partir das primeiras disciplinas, foi possível compreender melhor a concepção de métodos para ser utilizados em sala de aula. Assim, o meu trabalho melhorou e os resultados satisfatórios começaram a surgir. Nesse sentido, afirmo que o curso de Pedagogia tem contribuído de forma significativa para a minha atuação profissional (professor J).

A partir desses comentários, é possível inferir que o grupo percebe a formação como aquela que contribui para aquisição de conhecimento, especialmente pelas apropriações feitas por meio do estudo das várias disciplinas, inclusive pela relação teoria-prática que eles estão conseguindo fazer, uma vez que já atuam profissionalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 26):

A reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Neste sentido, a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a

prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novos referenciais teóricos do saber científico.

Pelo posicionamento dos autores citados, fica claro que a prática, por si só, não é suficiente, pois necessita ser apoiada e, no caso do professor, a busca de apoio deve ser contínua, com foco nos conhecimentos específicos da área em que atua e também nas metodologias. A partir dessa compreensão, é possível afirmar que os entrevistados demonstram que o ensino a eles ofertado tem fundamento, sentido e significado, pois vai ao encontro do que eles buscam em uma formação. Isso significa dizer que o curso de Pedagogia tem contribuído para que a prática, a partir dos conteúdos estudados, aconteça com base na teoria.

Três acadêmicos acrescentaram que o curso lhes proporcionou novo olhar sobre si, o ambiente a que pertencem e a sociedade. Essas informações vêm ao encontro do que diz Lacerda (1996), ao afirmar que a profissão de professor e professora exige constante formação e esta deve considerar a individualidade, a realidade e o contexto social em que o professor está inserido. Desse modo, é possível observar nos depoimentos que a formação proposta pelo programa tem favorecido não apenas ação profissional, mas também a pessoal, a familiar e a social, conforme os depoimentos abaixo:

A partir do momento em que fui contemplado com a formação no curso de Pedagogia, tenho melhorado no modo pessoal e profissional, pois o conhecimento nos proporcionou uma visão diferenciada tanto pessoal quanto do meio em que atuamos (professora C).

O curso, por meio dos conteúdos, tem contribuído para minha ação profissional na comunidade escolar

e também em meu convívio pessoal não só na família, mas também na sociedade (professora D).

A graduação tem favorecido bastante a minha atuação em sala de aula, especialmente nos aspectos pessoal e social. Tem influenciado meu comportamento diante dos meus alunos (professora H).

Já o terceiro grupo, em conformidade com o primeiro e o segundo, remete à ideia de que a formação tem possibilitado o conhecimento. Mas o que chama a atenção é o fato de, direta ou indiretamente, mostrar que a proposta traz uma visão filosófica da educação cuja finalidade é favorecer condições de ação e reflexão, de forma crítica. Os entrevistados demonstram a visão de que o curso contribui para o despertar filosófico, conforme suas afirmativas:

Com certeza, é um aprendizado de fundamental importância, pois nos permite confrontar os conhecimentos teóricos com a realidade; possibilita um novo olhar sobre a práxis, enquanto profissional da educação; proporciona reflexão sobre os pontos positivos e negativos, além de reorientar a nossa prática e favorecer o ensino/aprendizagem (professora B).

Sim, pois ao ingressar no curso e com a participação no mesmo, adquiri uma visão mais clara da sociedade. Passei a observar o setor educacional de forma crítica, reflexiva e consciente, e do mesmo modo o meu desempenho profissional. Como resultado, percebo por intermédio dos meus alunos, que minha atuação melhorou de forma significativa (professora E).

Sim, nos ajuda a compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Está sendo muito importante para a minha vida pessoal e profissional, pois tem me

possibilitado conhecer as correntes filosóficas da educação (professor I).

Ao pensar filosoficamente, o educador se distancia da ingenuidade e busca resposta para as questões cotidianas presentes em sua atuação. Nesse sentido, o despertar dos professores para a visão filosófica é pertinente. Haydt (1997) afirma que “[...] toda teoria pedagógica tem seus fundamentos baseados num sistema filosófico [...]. E toda escolha de uma concepção de educação é fundamentalmente o reflexo da escolha de uma filosofia de vida”. Sendo assim, é possível afirmar que, embora fiquem algumas lacunas, pois as aprendizagens são processos, o curso tem despertado um novo olhar em direções diversas, ao fazer pedagógico dos professores em formação.

Em função de o curso ser ofertado em finais de semana, certamente o professor/aluno encontrará algumas dificuldades relacionadas à participação e aprendizagem durante a formação. Principalmente aqueles que residem em zonas rurais distantes. Nesse sentido, eles apontaram o seguinte:

“O pouco tempo de alguns professores, pois sinto falta de uma correção mais detalhada dos trabalhos” (professora A). Sendo esse um sinal de que o retorno das atividades propostas deve corresponder às exigências, de modo que seja exemplo de ação pedagógica. Ou seja, o professor exige do aluno, mas não cumpre sua parte. O aluno precisa saber em que assunto foi bem e no qual não teve domínio dos conteúdos. Uma avaliação que apenas classifica o aluno não é avaliação. É apenas uma medida. Outra dificuldade sentida: “A incompreensão de alguns professores com relação às dificuldades da turma” (professora C). Isso, de fato, é um fator que dificulta, pois os acadêmicos são professores, respon-

sáveis pela manutenção financeira da família. Trabalham durante a semana, enquanto a formação exige tempo integral nos finais de semana. Juntando-se a isso, tem o “Cansaço físico e mental” (professora D) e a “Falta de apoio da gestão escolar” (professor F). Essa junção de fatores torna realmente difícil administrar.

Masetto (2009) esclarece que “[...] a qualidade da formação do professor profissional exige muito mais de nossos alunos que apenas uma reprodução das informações que eles receberam em aula. Isto exige uma completa modificação do que se entende por aula e o que se faz durante ela”. Com base nesse entendimento, por um lado os acadêmicos precisam perceber a si próprios como sujeitos ativos e capazes de apropriarem-se do que lhes é ofertado, adotar uma postura crítica, determinada e com capacidade para investigar, compreender e produzir alternativas para o seu fazer pedagógico. Por outro, o professor universitário precisa entender o contexto em que o professor/aluno esta inserido. Freire (1996) fala que o aluno não é um depósito de informações, um ouvinte passivo. Da mesma forma, não é um ser a-histórico, sem contexto.

O professor marcante geralmente alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo. Os bons professores são descritos como aqueles que estimulam a independência dos alunos. São cordiais e amistosos em classe, criam condições para uma visão crítica da sociedade e da profissão, demonstrando segurança e domínio de si; estimulam a participação, valorizando o diálogo; organizam o ensino sem se considerarem os “donos do saber”, são autênticos e verdadeiros, etc.(CASTANHO, 2001, p. 158)

Sobre o professor universitário, Wanderley (2003, p. 76) também colabora com uma reflexão bastante esclarecedora ao afirmar que a universidade é parte de um contexto global inclu-

sivo que a determina e que, dependendo de seu funcionamento e sentido, pode colaborar na manutenção ou na transformação da sociedade. Por fazer parte de um contexto integral e inclusivo o professor, que faz parte do Profefpar, deve ter competência teórica e prática na(s) disciplina(s) que vai ministrar; compromisso com a formação integral; experiência de ensino; interesse constante do saber; ser aberto a inovações tecnológicas; ter habilidades para trabalhar em grupos disciplinares e interdisciplinares. Portanto, deve ter competência e sensibilidade para perceber em sua atuação pedagógica as necessidades do acadêmico e contribuir para que o ensino-aprendizagem aconteça de modo que estimule de forma positiva a ação docente.

Ainda sobre os fatores que dificultam a participação e a aprendizagem do professor/aluno no curso de Pedagogia, seis professores direcionam o olhar para as políticas públicas com foco no direito do cidadão e dever do Estado e municípios.

“A distância do local de residência para a cidade onde está situado o polo, as péssimas condições da estrada, os meios de transporte na hora incerta são fatores que dificultam” (professora B). Essas considerações comprovam que, de fato, para uma adequada formação, não bastam apenas o professor e o aluno. Muitos outros fatores favorecem ou desfavorecem o ensino aprendizagem. Silva (2009, p.220) lembra:

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da for-

mação. Por opção política, esses últimos elementos não são considerados nos critérios de avaliação.

A autora muito contribui com suas observações, pois, para ter domínio de conhecimento e atuar pedagogicamente, professores e alunos precisam de meios que favoreçam a assimilação do que lhes é ensinado, tais meios só terão sentido se for considerado seu modo de vida, suas fragilidades e necessidades, sejam elas materiais ou pessoais.

Acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos e outros constituem a amplitude da formação, que, citada por Silva, vai ao encontro do que relatam as professoras G e H, pois elas apontam dificuldades financeiras, local inadequado para estudo, falta de internet, de acesso às fontes de pesquisas e à biblioteca como elementos que influenciam e dificultam a aprendizagem. E os professores e professoras E, I e J enfatizam a falta de apoio do poder público municipal. Essa realidade induz-nos a questionar o que diz o texto constitucional e outros dispositivos legais que garantem acesso e permanência do estudante nas instituições de ensino. Esses direitos e garantias não são restritos apenas ao estudante da educação básica. O direito à educação superior a partir da Constituição Federal de 1988 encontra-se, genericamente, previsto na redação do seu artigo 60, que trata dos direitos sociais.

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Conclusão

As observações e análises durante a ação docente resultou na busca de respostas sobre o modo e por que ocorre o ensino aprendizagem ofertado pelo Profebpar /UFMA, por ser um programa que trata da qualificação de professores que atuam na educação infantil e nas séries iniciais.

A pesquisa de campo esclareceu que o programa visa atender às necessidades da política educacional que é melhorar a qualidade da educação na rede básica a partir da formação em nível superior dos professores e professoras em exercício atendendo ao que indica a Lei 9.394/96 ao tratar da educação, apesar dos entraves existentes.

E que os professores em formação compreendem a proposta do programa indica ainda que as aulas têm favorecido a ação profissional e despertado - os para nova percepção do mundo em direções diversas, como: atuação profissional e vivência familiar social e pessoal.

Embora o curso seja destacado de forma positiva e favoreça a ação docente do professor-aluno, este indica divergências, isto é, situações problemas que dificultam o ensino/aprendizagem. As afirmativas apresentadas dão indicativos de que, embora a política educacional tenha apresentado mudanças significativas, precisa ser reestruturada, com base na necessidade social, considerando o modo de vida dos sujeitos sem, contudo, perder o foco que é ofertar ensino de qualidade.

Com base na abrangência dos direitos sociais assegurados na lei e os indicativos dos professores, concluímos que a divergência, de fato, é pertinente e que os polos responsáveis pela oferta local,

por ser um elo capaz de fomentar discussão e por estar estreitamente ligado à realidade apresentada pelos entrevistados sejam capazes de analisar os indicativos, objetivando resoluções.

Para este fim, é imperativo considerar a importância dos gestores das escolas onde trabalha o professor/aluno, a realidade da Escola-Polo, o professor universitário, a universidade, o gestor municipal e o acadêmico, para que possa articular meios, com base nas dificuldades apontadas, que favoreçam a resolução dos problemas. Já que a proposta de ensino é, de fato, relevante na atual realidade educacional.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.
- CASTANHO, Maria E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, Maria E. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 153-163.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. 19. ed. São Paulo – SP: Olho d'Água, 2008.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 4. ed., São Paulo: Ática, 1997.
- LACERDA, Valéria A. Dias. Professor: a construção da identidade em formação – estudo de casos e depoimentos de professores alfabetizadores.

1996. ?? f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - Unicamp - Campinas – 2012.

Political-Pedagogic Project – SIGAA

https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=en_US&id=1560, acesso em: 12 de março de 2015, às 23h.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

WANDERLEY, Luiz E.W. *O que é universidade*. 2. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2003.



Estética marxista e formação artística crítica: proposições para uma práxis de ensino de Arte no curso de Pedagogia do Parfor/UFMA

RESUMO: Este artigo discute a *práxis* docente na disciplina Arte e Educação do curso de Pedagogia, do Programa de Formação de Professores para a Educação do Plano de Ações Articuladas (Profebpar), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Imperatriz. Seus objetivos são refletir sobre o problema da formação do professor de arte e de sua prática de ensino no contexto da Educação brasileira, discorrer sobre a função e o significado da arte à luz da estética marxista e apresentar proposições para uma *práxis* docente que desenvolva uma formação estética e artística crítica e humanizada no âmbito da disciplina Arte e Educação. Amparado pelos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, o texto busca compreender criticamente a realidade partindo das relações objetivas entre homem e mundo. Apesar dos avanços na área da Arte/Educação nas últimas duas décadas no Brasil, a formação para a docência em Arte e as práticas de ensino artístico ainda se dão de modo fragmentado nas instituições educativas do país, devido a fatores de ordem histórico-cultural, político-ideológica, teórico-metodológica e curricular. Para superar a desvalorização da disciplina e do professor de Arte e transgredir as pedagogias hegemônicas neoliberais tecnicistas e os currículos das habilidades e competências, aponta-se para a necessidade de um ensino de Arte fundamentado em teorias estéticas críticas e em uma *práxis* educativa humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Arte/Educação. Estética marxista. Formação estética. Práxis educativa. Profebpar/UFMA.



Autor

NERTAN DIAS SILVA MAIA - Professor assistente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); professor da disciplina Arte e Educação do curso de Pedagogia do Profebpar/UFMA/Campus Imperatriz; mestre em Educação pelo PPGE da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialista em Metodologias do Ensino de Arte (UECE) e em Artes Visuais: Cultura e Criação (SENAC); licenciado e bacharelado em Música (UECE). Pesquisador CNPq dos grupos Investigação em arte, ensino e história e Grupo de Estudo em Pesquisa, Epistemologia e Educação. Contato: nertandias@gmail.com

Introdução

*Sempre e em toda parte,
a arte é a confissão secreta e o
movimento imortal de sua época.*

Karl Marx

A Arte, como disciplina curricular, é capaz de promover o desenvolvimento cultural e o senso estético do aluno, desde que seus conteúdos sejam devidamente articulados com os demais conhecimentos historicamente acumulados e seu ensino seja conduzido por fundamentos teórico-metodológicos que efetivem uma formação estética e artística crítica humanizada. Ministrado com tal finalidade, o ensino de arte pode criar situações adequadas à compreensão radical do objeto de arte e de seus significados culturais, no sentido de desvelá-los dentro da realidade social na qual e para a qual foram produzidos, contribuindo para a formação de sujeitos históricos conscientes de si, de sua cultura e de sua atuação no mundo.

Conduzido por essa visão, o presente texto procura registrar reflexões de um professor de Arte sobre sua experiência de ensino diante da disciplina Arte e Educação, do curso de Pedagogia ofertado pelo Programa de Formação de Professores para a Educação do Plano de Ações Articuladas (Profefpar), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Imperatriz. Tais reflexões objetivam discutir o problema da formação do professor de Arte e de sua prática de ensino no contexto da Educação brasileira, discorrer sobre a função e o significado da arte segundo a estética marxista, e propor uma *práxis* docente que possibilite uma formação estética e artística crítica e humanizada no âmbito da disciplina Arte e Educação.

As reflexões constantes nesse texto têm como fundamento teórico-metodológico os pressupostos do materialismo histórico-dialético¹, por considerá-los uma abordagem capaz de descortinar a realidade, partindo das relações objetivas que se manifestam entre o homem e seu contexto sociocultural. Considera-se que buscar a compreensão da realidade específica aqui discutida, tendo como base esse referencial, proporciona não somente aproximar-se objetiva e qualitativamente das condições materiais que forjam o fenômeno analisado, como também aprofundar-se nas contradições e nas questões ontológicas e epistemológicas que permeiam a problemática do ensino de Arte no Brasil de um modo geral.

O texto está estruturado em três seções, as quais abordam, respectivamente, a problemática do ensino de Arte no contexto da Educação brasileira; a função e o significado da arte segundo a estética marxista e, por fim, são apresentadas proposições para uma *práxis* docente capaz de promover uma formação estética e artística crítica e humanizada.

1 O materialismo histórico-dialético é um método cujo foco é a análise da história concreta para a compreensão de seus conflitos e desenvolvimentos no campo político-econômico e constitui-se de um conjunto de disciplinas filosóficas que rejeitam a existência de princípios espirituais, relacionando todo o mundo real à matéria e suas transformações. De acordo com o pensamento marxista, a existência material e todos os modos de produção são os condicionadores da vida social, econômica, política, cultural e espiritual. A lógica dialética relaciona-se com a necessidade de compreensão da contradição reconhecendo que o confronto dos opostos se manifesta no interior das próprias dualidades, o que caracteriza o movimento do pensamento no campo ideológico e o movimento das classes no campo social, os quais definem a organização dos homens em sociedade ao longo da história (FERNANDES, 1984).

O problema do ensino de Arte no contexto da educação brasileira

Ao longo da história do ensino de Arte no Brasil, a formação estética² e artística tem sofrido importantes distorções, principalmente por conta de um posicionamento político-ideológico que prescreve os currículos artísticos muitas vezes de modo fragmentado, o que impede uma compreensão ampla acerca do conhecimento da arte, o qual chega à sala de aula da Educação Básica em forma de práticas de ensino equivocadas.

Uma alternativa para o problema seria elaborar um novo currículo que partisse da inserção de conhecimentos artístico-culturais historicamente acumulados e de teorias estéticas críticas capazes de fundamentar uma *práxis*³ docente reflexiva,

2 Estética (do grego, *aisthetikós*, significa perceber, sentir), como ramo do conhecimento, foi criada pelo filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) no século XVIII para designar o estudo da sensação, “a ciência do belo”, referindo-se à elevação do gosto subjetivo, àquilo que agrada aos sentidos, mas elaborando uma ontologia do belo (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 68).

3 Em Marx (2004), o conceito de *práxis* corresponde a uma prática que se articula à teoria e se desenvolve por meio de abstrações do pensamento, visando atingir a uma compreensão crítica acerca das ações concretas, a partir de um movimento consciente, permanente, recíproco e reflexivo entre pensamento e ação. Para Gramsci: “Uma filosofia da *práxis* só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do ‘senso comum’ (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que ‘todos’ são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente)” (GRAMSCI, 1981, p. 18).

contrapondo-se às políticas pedagógicas hegemônicas⁴ vigentes, responsáveis por um ensino calcado nas tendências educativas neoliberais e no currículo mínimo das habilidades e competências.

Para dar um passo inicial no sentido de superar essas pedagogias, é imprescindível que o professor de Arte se atenha tanto aos conhecimentos específicos da disciplina, quanto aos condicionamentos socioculturais do aluno, suas historicidades, suas capacidades criadoras e suas experiências. Somente assim será possível contextualizar os conteúdos de modo crítico, redirecionando as relações dialéticas entre arte e realidade. Deste modo, estará colaborando para a construção de uma identidade cultural para o aluno e dando-lhe os instrumentos para que ele consiga perceber-se como um sujeito histórico produtor e transformador de seus próprios conhecimentos (SANTOMÉ, 1995).

Pensar um ensino de Arte a partir de uma abordagem pedagógica crítica é refletir sobre uma formação estética para além da visão tosca que, infelizmente, ainda hoje se tem sobre a formação artística no Brasil, que leva professores e alunos a se perderem “[...] nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade”, em vez de focarem-se numa “compreensão da totalidade” (FREIRE, 1987, p. 100).

Porém, propostas curriculares de formação artística que privilegiem as teorias estéticas críticas não se consolidam nas diretrizes educacionais oficiais, porque se colocam contra os interesses dos organismos internacionais neoliberais que financiam a Educação no país, os quais preconizam um currículo mínimo que não articula os conteúdos artísticos com a realidade, efetivando

4 Sobre as políticas pedagógicas hegemônicas consultar (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

uma proposta de formação acrítica voltada para o discurso pragmático e tecnicista. Essa estratégia faz com que a Arte/Educação, de um modo geral, se distancie das classes trabalhadoras e passe a servir aos ditames do próprio capital, que objetivam adaptar os sujeitos ao mundo do trabalho alienado, privando-os das reflexões estéticas e da emancipação humana.

A formação do professor de Arte no Brasil não escapa a essa lógica da aprendizagem mínima voltada para a simples apreensão de habilidades e competências, conforme dita o relatório de Jacques Delors⁵ (1998, p. 90-93) em seu pilar “aprender a conhecer”, o qual afirma que “[...] cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar”. Como se percebe, o documento em questão trata-se de uma proposta contundente do pragmatismo e das políticas do economicismo que levam os sujeitos a se anularem para privilegiar as necessidades capitalistas. Nesse sentido, o ensino de Arte e todas as discussões em torno do objeto artístico tornam-se supérfluos para uma sociedade forjada por uma educação que nega a condição humana, despojando os sujeitos de suas capacidades de pensar, agir e sentir (ARAÚJO; MAIA; GONÇALVES, 2011).

5 Jacques Lucien Jean Delors (1925), economista, professor e político francês, foi ministro da Economia e das Finanças de seu país, presidente da Comissão Europeia (1985-1995) e da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1992-1996), financiada pela UNESCO, para a qual escreveu o relatório “Educação, um tesouro a descobrir”, em que se exploram os Quatro Pilares da Educação (DELORS, 1998).

Trazendo a discussão para a conjuntura da legislação educacional brasileira, passados quase vinte anos da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte (PCN-Arte, 1997), o que ainda se percebe em todos os níveis da Educação do país é a presença de muitos professores despreparados para a docência em Arte - grande parte sem formação específica na área -, e de práticas docentes voltadas para a reprodução de modelos pré-estabelecidos e de padrões estéticos estereotipados (DUARTE JÚNIOR, 2006).

Ocorre aí uma disparidade entre a atual realidade do ensino de Arte e o que afirma a referida LDB em seu Artigo 26, § 2º, o qual arbitra: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Diante do estado em que se encontra o ensino artístico no país, ainda faltam muitos pontos a serem fechados para o real cumprimento do que prevê a legislação vigente.

Já os PCN-Arte - documento que procura sistematizar o ensino desta disciplina por meio de uma proposta metodológica com objetivos, conteúdos e critérios de avaliação específicos para as quatro linguagens que compõem a área (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) - não atingiram sua totalidade no chão da sala de aula, possivelmente por seu caráter generalista no que concerne à abrangência de sua proposta nacionalizante de ensino artístico. Outro ponto passível de crítica nesse documento é o fato de se considerar a arte como “uma organização combinada de sentidos”, reduzindo-a a “uma forma de linguagem por meio

da qual o artista imagina e comunica”, subestimando assim, o potencial ontológico da criação artística (ARAÚJO; MAIA; GONÇALVES, 2011, p. 12).

Esse tipo de conceituação intuitiva e divina da arte leva professores e alunos ao equívoco de simplificar os processos de ensino no âmbito da imaginação e da sensibilização, relegando o processo de criação artística ao campo da emoção, distanciando a arte de seu conjunto de conhecimentos e da própria realidade. Sabe-se que um direcionamento meramente emocional nos processos de criação e produção da arte, geralmente conduz ao falseamento do real. Portanto, é urgente a ampliação conceitual e metodológica da arte no âmbito educacional para que a formação estética e artística não sofra ainda mais escamoteamentos de seus conteúdos, teorias e metodologias. Reconhecida como linguagem humana, a arte deve estar associada a um ideal ontológico, cuja concepção estética esteja baseada na relação histórica homem-mundo.

Vale salientar ainda que, mesmo que os PCN-Arte requeiram, da parte do professor, um aprofundamento acerca do conhecimento artístico abrangendo a apreciação estética, a contextualização histórica e os fazeres artísticos, de modo que esse conhecimento se apresente como conteúdos específicos para o aluno, os aspectos formativos constantes no referido documento não garantem esse aprofundamento uma vez que, por si só, não conseguem desvelar o sentido e os significados sociais da arte sem o auxílio de teorias consistentes para sustentá-los. Esse impedimento se evidencia na falta de um direcionamento crítico e radical - na acepção filosófica dos termos - nos processos de formação do professor de Arte, de modo a evitar a incompatibilidade entre a

proposta teórico-metodológica apresentada e a prática de ensino propriamente dita.

Cabe às instituições formadoras tentar sanar esse problema conceitual que reduz a compreensão da função e do significado da arte para a sociedade e para a própria formação integral do aluno, apresentando propostas educativas voltadas para os valores cognitivos, culturais, morais, éticos e estéticos. Sobre isso, Tonet (2008) advoga que quanto menos o sujeito expressa sua formação integral maior será a sua alienação, invertendo sua relação para com sua integridade, de modo que sua essência torna-se um mero meio para manter sua existência. Naturalizado nessa condição, o sujeito limita suas ações ao campo de suas necessidades vitais básicas por não ter meios para desenvolver sua sensibilidade estética, uma vez que sua liberdade criativa e crítica não superou a desumanização de seus sentidos.

Hoje, apesar de já haver algumas iniciativas nas universidades públicas e privadas para a implementação de novos cursos de licenciaturas em Arte em todo o país, no geral, suas matrizes curriculares ainda estão sendo moldadas dentro das propostas educacionais hegemônicas. Além disso, o número de cursos é insuficiente para resolver o problema da carência de professores. Esses fatores refletem diretamente o que os dados oficiais apontam, revelando uma situação que muito preocupa o panorama nacional da formação para a docência artística.

De acordo com o levantamento feito pelo movimento Todos pela Educação (TPE), sobre o quadro de formação de professores da Educação Básica a partir dos dados do Censo Escolar de 2013, de todas as disciplinas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o percentual de professores com habili-

tação para o ensino de Arte apresentou a maior defasagem entre os docentes com formação específica, pois de todos os professores que lecionavam Arte nesse nível (45.569), 93,8% tinham curso superior, sendo 63,1% licenciados em áreas diversas e apenas 14,9% com licenciaturas na área da Arte. O mesmo levantamento também verificou que o problema se repete nos anos finais do Ensino Fundamental, pois novamente foi a disciplina Arte que apresentou o menor percentual de professores com licenciaturas específicas na área. De um universo de 154.985 professores, 74,8% tinham curso superior, 54,6% licenciaturas em áreas diversas e apenas 7,7% com licenciatura em Artes (TPE, 2014).

Segundo estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), até o ano de 2012 o número de cursos de graduação em todo o Brasil totalizava 32.010, sendo apenas 1.454 graduações nas áreas das Humanidades e Artes. Outro dado levantado na mesma pesquisa indicou a existência de 17.703 cursos de bacharelado contra 8.194 licenciaturas, denunciando o descompasso entre as duas habilitações. Diante de toda essa carência de professores de Arte, estudos demonstraram que, pela imposição da realidade nacional, é o pedagogo quem assume grande parte desse ensino, ocupando cerca de 24,1% das vagas nos anos finais do Ensino Fundamental e 14,1% no Ensino Médio, sendo esta realidade ainda mais crítica nos Estados da Região Nordeste, onde o percentual de concluintes de cursos de licenciatura nas áreas das Humanidades e Artes foi de 2,2%, contra 21% de licenciaturas em Pedagogia e áreas afins (BRASIL, 2014, p. 55-72).

Esses dados comprovam a defasagem que sofre a formação superior para a docência em Arte no Brasil e trazem um retrato

do grau de importância que as instituições e os governos dão a essa área de conhecimento quando comparada às demais áreas. Essa situação há muito é denunciada por estudiosos da área da Arte/Educação no país, os quais apontam para a urgência da implantação de mais cursos de licenciatura em Arte em todas as regiões brasileiras, para uma reformulação curricular que amplie o conhecimento artístico com conteúdos até agora negados e para a instituição de programas de formação continuada, visando à capacitação do maior número de professores para o ensino artístico, de modo a qualificar a formação estética na Educação brasileira (BARBOSA, 2009, 2005; DUARTE JÚNIOR, 2006; IAVELBERG, 1999; CAMAROTTI, 1999).

Refletir sobre a formação do professor de Arte torna-se um imperativo numa época em que a Educação, afetada pela globalização da economia e pela pós-modernidade, ainda não consolidou uma significação para a área, levando-se em consideração os diferentes períodos da história do ensino artístico no país. Toro (2006, p. 13) alerta para este fato ao afirmar:

A formação estética não tem sido incluída no conjunto de saberes que é necessário selecionar para estruturar um currículo. A estética não recebe a mesma atenção e relevância que a matemática, por exemplo. Formar-se em arte e para a arte não é um propósito pedagógico reconhecido. Arte ainda é considerada apenas como uma atividade extracurricular.

Uma compreensão mais densa acerca dessas questões faz-se necessária para que se possa delinear a função da Arte na escola, como componente curricular obrigatório, e na sociedade como um produto cultural reflexo das experiências, das relações e do trabalho

humano. Um processo transformador e eficiente no ensino de Arte depende de um professor cuja *práxis* educativa se relacione com propostas pedagógicas consistentes que busquem incessantemente uma formação estética crítica, e cujos princípios valorizem a arte como um produto do trabalho humanizado dos sujeitos históricos e como um legado cultural da humanidade.

Perseguir um processo de formação nestes contornos é assumir-se como um “sujeito incompleto” e movido pela “curiosidade”, condições essenciais para o exercício de uma docência transformadora que conduza a uma prática pedagógica compromissada com a ética e com a estética, valores imprescindíveis para uma atuação consciente no mundo e para a aquisição da autonomia (FREIRE, 2001).

A função e o significado da Arte segundo a estética marxista

A estética marxista compreende a arte como um produto do trabalho⁶ espiritual-material humano determinado pela existência da realidade histórica e pela dialética dos fenômenos sociais, dos quais o homem é agente transformado e transformador. Dentro dessa concepção, a arte seria produto do pensamento e da ação, cuja intenção viria como uma resposta objetiva para os conflitos

6 Para Marx trabalho é uma “[...] atividade deliberada [...] para a adaptação das substâncias naturais aos desejos humanos; é a condição geral necessária para que se efetue um intercâmbio entre o homem e a natureza; é a condição permanente imposta pela natureza à vida humana e, por conseguinte, independe das formas da vida social – ou, melhor, é comum a todas as formas sociais” (MARX *apud* FISCHER, 1976, p. 21).

existenciais da sociedade e não apenas como fruto da subjetividade essencial do homem.

Nesse sentido, a arte torna-se capaz de representar a universalidade de uma forma singular e de dar acesso ao mundo real por materializar as formas ideológicas que se estabelecem no campo da superestrutura⁷, situando-se entre as forças materiais e as relações sociais de produção. É através da representação estética dessa realidade objetiva que a arte ganha sua unicidade e sua originalidade (MARX, 2008).

Segundo Lucáks (1968, p. 207-287), corroborando com o pensamento estético marxista, a função social da arte seria a de representar concretamente o “desenvolvimento da humanidade”, retendo ao máximo o que há de significativo e essencial na reali-

7 O conceito de “superestrutura” de Marx parte de outros dois conceitos correlatos: “estrutura”, estabelecida no campo da economia, da produção e distribuição, se dá na relação entre homem com o próprio homem, na qual se evidencia a diferenciação entre as classes sociais, ou seja, entre os que produzem e os que detêm os meios de produção; e “infraestrutura”, base sobre a qual as instituições se firmam, corresponde às forças produtivas e à relação entre o homem e a natureza, a partir da qual se desenvolve o trabalho pelo uso dos recursos naturais e de técnicas de produção. Por sua vez, a superestrutura diz respeito às ideologias que determinam as forças políticas, religiosas e filosóficas, o controle do conhecimento científico, os sistemas jurídicos, educativos, comunicativos e os códigos morais, éticos e estéticos. “[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47).

dade e descartando tudo o que se configurar como “acessório” e “inessencial”. Para o autor, a “unicidade” e a “originalidade” da obra de arte não correspondem ao sentido que se dá às obras-primas dos artistas consagrados pelas sociedades burguesas. Em sua concepção é “[...] original o artista que consegue captar [...] o que surge de substancialmente novo em sua época”, ou seja, o artista que é capaz imprimir em sua obra um conteúdo que traduza a realidade objetiva.

A unicidade da obra de arte, segundo esse princípio, relaciona-se justamente com a ideia de conceber a arte como um produto do trabalho livre do homem, pertencente a um contexto sociocultural, cuja existência depende de um estranhamento a partir do qual ela é elaborada, tornando-se um meio de comunicação e de materialização da sociedade.

Para Marx (2004), a arte mantém uma relação de autonomia para com o trabalho alienado⁸, o qual impede o desenvolvimento das potencialidades do homem ao oprimi-lo dentro do sistema capitalista. Desta forma, o trabalhador não se identifica com seu trabalho e nem com o produto do mesmo, até chegar ao extremo de sua desumanização, ou seja, quando não consegue

8 Segundo Marx (2004, p. 84-85) “O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*”.

mais identificar-se como um ser humano. Em contrapartida a esse extremo, a arte torna-se um canal importante para a superação do trabalho alienado, restituindo ao sujeito sua condição humana.

Trabalho e arte, portanto, são duas categorias presentes nos processos materiais e imateriais de produção e ambas podem conduzir o homem à abstração do mundo natural, possibilitando, assim, sua transformação concreta em objeto de conhecimento. Nesse sentido, o trabalho e a arte passam a ser fazeres constituídos no campo da filosofia da *práxis*, uma vez que são realizados a partir da apropriação de técnicas desenvolvidas pelo próprio homem para manipular ou modificar a realidade (FREDERICO, 2005, p. 14).

No pensamento de Marx, a arte é compreendida “[...] não como uma criação de um espírito absoluto [como pensava Hegel], ou uma reflexão sobre o belo presente naturalmente no mundo material, mas sim como uma forma de objetivação humana como o trabalho [...]”. Sendo este último um modo essencial de o homem se relacionar com a natureza para transformar e ser transformado por ela, em um processo dialético de constante desenvolvimento humano (SILVA; RIBEIRO, 2009, p. 174).

Ainda que a arte não se configure como uma necessidade imediata do homem. Por meio dela, é possível se chegar à humanização e à compreensão da realidade de forma objetiva sem desconsiderar seu caráter subjetivo, uma vez que este também “[...] constitui uma dimensão essencial da existência humana” (VÁZQUEZ, 2011, p. 12).

Essa condição dialética em que se insere o produto artístico lhe possibilita transitar entre as instâncias objetiva e subjetiva do homem sem, no entanto, distanciá-lo de sua realidade. Ou seja, o

fato de se afirmar que a arte recebe consideráveis contribuições do caráter objetivo do homem em seu processo de produção não quer dizer que sua subjetividade tenha maior ou menor importância dentro desse processo, pois uma categoria não nega a outra. Pelo contrário, elas se complementam a partir do instante em que o homem histórico se percebe como tal e passa a refletir sobre si e sua realidade. Essa percepção é justamente seu caráter subjetivo (sensitivo), seu pensamento em relação a si e à natureza. É dessa relação estrutural que se materializa o objeto artístico genuíno como um produto do trabalho não alienado.

Vale salientar que todas as ações do homem advêm de suas necessidades, experiências e conhecimentos acumulados historicamente e são impulsionadas por seus desejos e aspirações, quando este passa a intervir no meio concreto em que está inserido. Esta intervenção parte de dois níveis de objetivação: o objetivo, do qual resulta um objeto concreto produzido capaz de influenciar e ser influenciado pela sociedade, e o subjetivo, que parte de um conhecimento de uma situação singular e “se eleva a um conhecimento acerca da realidade em geral”, sendo aplicável a diversas circunstâncias além daquela que o originou. Este mesmo conhecimento passa então a ser difundido pelo contexto sociocultural e adquire *status* de “patrimônio da humanidade”. É nesse sentido que se afirmou que o objeto artístico genuíno é, por excelência, produto do trabalho não alienado. O trabalho, portanto, é a “base material da sociedade” e fundamenta toda a construção histórica do homem como um ser social (LESSA; TONET, 2011, p. 26-27).

Fischer (1976, p. 13-14) advoga que é da natureza humana o desejo de se desenvolver e se completar, tornando-se mais que um indivíduo, ou seja, “sente que só pode atingir a plenitude

se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele”, incluindo-se aí tudo o que a humanidade é capaz de produzir, pensar e vivenciar. Assim, o autor afirma que é a arte o meio indispensável para promover essa união entre o homem e o todo, e que “o trabalho para um artista é um processo altamente consciente e racional, [...] ao fim do qual resulta a obra de arte como realidade dominada e não [...] um estado de inspiração embriagante”.

Portanto, o artista e sua arte estão em constante diálogo com a realidade percebida e dominada. Porém, na sociedade cindida em classes a arte sofre fortes influências da ideologia hegemônica, propagando-se pelos meios de comunicação de massa e pelos processos educativos, de modo que seus reais significados são repassados de forma distorcida para o imaginário social. É dentro desse contexto que a arte perde objetividade, deixando de cumprir sua função social, que, segundo Fischer, é:

[...] a função essencial da arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a de fazer mágica e sim de esclarecer e incitar à ação; mas é igualmente verdade que um resíduo mágico na arte não pode ser inteiramente eliminado, de vez que sem este resíduo provindo de sua natureza original a arte deixa de ser arte (FISCHER, 1976, p. 20 – itálico do autor).

A arte, portanto, parte de uma experiência com a realidade e é construída através da percepção objetiva dos fatos. Sua função está relacionada à necessidade que o homem tem de “conhecer e mudar o mundo”, sem que para isso perca sua significação social e sua “magia” inerente, e sem que tal “magia” se confunda com a

mistificação da arte disseminada no imaginário social pelo discurso político-ideológico hegemônico.

Por uma formação estética e artística crítica e humanizada: proposições para uma práxis de ensino de arte no curso de pedagogia do Profefpar/UFMA

Como já afirmado anteriormente, um dos grandes problemas da formação para a docência em arte no Brasil está relacionado diretamente ao currículo, principalmente quanto aos engessamentos político-ideológicos que fecham os conteúdos em torno de uma visão pedagógica hegemônica. Isso implica em delimitações teórico-metodológicas responsáveis por importantes omissões e distorções conceituais, que privam o aluno de ter acesso às teorias críticas da arte. Embora existam cursos de licenciatura em arte de qualidade em várias instituições de ensino no país, a Arte como disciplina curricular ainda é uma área de estudos desconhecida e descaracterizada na maioria dos espaços formativos brasileiros. Apesar de já ter havido grandes avanços nas pesquisas em Arte/Educação, as teorias críticas da arte parecem não chegar ao chão da sala de aula – e nem aos documentos oficiais -, prevalecendo uma visão equivocada do ensino desta disciplina, que relega a matéria ao campo dos improvisos pedagógicos, tratando-a apenas como um instrumento para o aprendizado de outras disciplinas.

Os recorrentes arranjos no ensino de Arte ao longo da história da Educação brasileira criaram um mito de magia em torno da disciplina que resultou no empobrecimento de suas práticas de ensino e em preconceitos sobre a própria formação artística (CAMAROTTI, 1999). Preconceitos estes que se enraizaram na cul-

tura brasileira desde a fundação das primeiras instituições oficiais de ensino artístico, no século XIX, cujos currículos associavam tal ensino às Belas Artes e o destinavam às classes ricas como símbolo de refinamento e lazer. Para as classes populares, pensou-se um ensino artístico relacionado aos ofícios, aplicado à indústria e aos trabalhos manuais, estes extremamente desvalorizados pela cultura burguesa. Isso fez com que houvesse um distanciamento cultural entre a arte e a sociedade, resultando no imaginário das pessoas - inclusive de professores - uma concepção controversa com relação à formação estética e artística, ainda muito presente nos contextos educacionais do país.

É comum o professor de Arte ouvir comentários preconceituosos com relação a sua formação, os quais muitas vezes põem em dúvida seus saberes e até mesmo sua capacidade de discutir assuntos educacionais com outras áreas de conhecimento. Esse preconceito velado repercute negativamente na sociedade atingindo o trabalho e a autoestima deste professor, que ainda tem que adaptar-se a um currículo artístico muitas vezes mal elaborado, dos pontos de vista epistemológico e metodológico, e com um público carente de informação e conhecimento artísticos, forjado numa sociedade que desprestigia a arte e a formação estética.

Para se impor a essas situações, o professor deve discutir com seu aluno a ideia de que a arte não é fruto de uma inspiração divinal e sim produto do trabalho criativo do homem historicamente consciente de si, motivado pela necessidade ontológica de se presentificar no mundo e de desvelar a realidade. A partir do momento em que o aluno passa a compreender a arte sob esse enfoque, o aprendizado e as discussões artísticas tornam-se mais

significativos, ganhando um sentido humanizado e mais próximo do contexto social.

É preciso transgredir os currículos, contestar o discurso oficial e desconstruir as formas simplistas de ensino de Arte, partindo de uma proposta pedagógica fundamentada em teorias estéticas críticas que promovam a humanização do aluno. Isso requer, como recomenda Freire (1979, p. 32), uma leitura de mundo capaz de aprofundar o homem dentro de sua própria história, para que seu processo criativo se conecte com seu processo reflexivo, pois “Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais se desenvolve este ímpeto ontológico de criar”

Para que se chegue a tal aprofundamento, o professor de arte deve sugerir propostas de trabalho artístico capazes de materializar-se a partir das experiências do aluno no seu contexto sociocultural. Fugir à formalidade das práticas tecnicistas de ensino artístico é um dos caminhos para se quebrar a hegemonia dos currículos pragmáticos, uma vez que “[...] a educação formal não é a força ideologicamente primária que cimenta o sistema capitalista; nem é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (MÉSZÁROS, 2004).

Não se quer negar aqui a representação social da educação formal e nem sua importância no contexto em que está instituída, mas sugerir uma alternativa de educação estética e artística humanizadora moldada na materialidade da vida e da sociedade. Segundo Mézáros, a educação é um processo contínuo que se desenvolve em todos os âmbitos das relações sociais e humanas e, independentemente de sua formalização, recebe maior contribuição das experiências cotidianas informais, uma vez que:

[...] comportam tudo, desde o brotar das nossas respostas críticas relativamente aos ambientes materiais mais ou menos desprovidos na nossa infância, assim como o nosso primeiro encontro com poesia e a arte, até as nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio equilibrado por nós próprios e pelas pessoas com quem as partilhamos, e, claro, até o nosso envolvimento de muitas maneiras diferentes em conflitos e confrontos durante a nossa vida, incluindo as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disto está diretamente ligada à educação formal (MÉSZÁROS, 2004).

Uma formação estética e artística que aproxime os saberes do senso comum do conhecimento formal, interpelando-os e teorizando-os criticamente dentro de seu próprio contexto social, promove a humanização dos sentidos do aluno e a consequente qualificação de suas expressões e experiências artísticas. Não basta apenas expor ao aluno um repertório de obras de arte, localizá-lo dentro de um período histórico, caracterizá-lo em um estilo e, por fim, estimular esse aluno a fazer uma releitura artística simplista sem se apropriar dos reais sentidos e significados culturais e sociais das obras estudadas.

É preciso ir além das ações didático-pedagógicas esquematizadas em modelos prontos, como os que se dispõem nos documentos oficiais, por exemplo. Cabe ao professor de Arte aprofundar-se em um referencial teórico capaz de instigar o aluno a pensar filosoficamente e politicamente sobre o problema estético e a compreender o objeto artístico para além de sua beleza, captando seu sentido ontológico. A qualidade das expressões artísticas do aluno dependerá do grau de qualidade de educação estética que lhe chega aos sentidos.

Quanto a isso, Marx (2004, p. 143-144) afirma:

A mais bela música nada significa para o ouvido completamente não musical [...] Os sentidos do homem como ser social são diferentes dos do homem não social. Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas...). [...] O sentido encarcerado sob a grosseira necessidade prática possui unicamente um significado limitado. Para o homem esfomeado não existe a forma humana do alimento [...] É impossível dizer em que medida essa atividade alimentar se diferenciaria da atividade alimentar animal.

No processo de ensino artístico humanizado, a percepção da realidade, intrínseca ao processo de desenvolvimento ontológico, funde o caráter subjetivo do homem à objetivação de seus sentidos, associando os impulsos da criatividade ao pensamento crítico. Assim, os sentidos, uma vez esteticamente educados, se encarregam de relacionar os elementos artísticos específicos, os elementos culturais do homem humanizado e os elementos sociais para dar forma e conteúdo ao objeto de arte. Deste modo, o aluno considerado como ser ontocriativo, torna-se capaz de transformar sua percepção e sua reflexão sobre o real em trabalho artístico, uma vez que os “sentidos humanos estão interligados não apenas uns com os outros, mas também cada um deles com todas as outras potências humanas, inclusive [com] o poder de raciocínio” (MÉSZAROS, 2007, p. 182).

Para promover um ensino de Arte nestes termos, é preciso que o professor discuta o problema estético a partir do drama existencial humano e de suas correlações sociais e histórico-culturais,

ampliando a reflexão para os vários campos do conhecimento nos quais a arte é estudada. Assim, o belo artístico deve ser compreendido conforme o grau de intencionalidade e de consciência criativa do artista, unindo indissociavelmente no objeto de arte conteúdo e forma, de modo análogo à fusão que há entre as propriedades subjetiva e objetiva do homem nos processos criativos.

Segundo Marx (2008), o belo não é algo externo ao homem e nem uma qualidade específica do produto artístico, uma vez que os sentidos humanos se manifestam ao mesmo tempo por uma ação objetiva, impulsionada organicamente pela percepção da realidade e por uma intenção intelectual e subjetiva, originada nas instâncias psicológicas do homem. Quando o aluno conseguir associar suas ações objetivas as suas intenções subjetivas e apropriar-se do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, será possível qualificar esteticamente e criticamente suas expressões artísticas e humanizar seus sentidos.

Quanto às práticas artísticas, antes de propor qualquer ação, é indispensável que o professor conheça o contexto socio-cultural do aluno, suas habilidades, experiências e historicidades, lançando mão também de todos os materiais e fatos passíveis de reflexão estética. Além de poder recorrer aos materiais artísticos convencionais, também pode contar com o apoio das tecnologias digitais presentes em sala de aula como celulares, *tablets* e outros instrumentos capazes de dialogar com os processos criativos. Agindo assim, será possível transformar histórias individuais e ocorrências cotidianas em objetos ou conceitos artísticos, fazendo o universo subjetivo do aluno se relacionar intelectualmente com as condições objetivas de sua realidade, e enfim quebrar a falsa dicotomia entre sensibilidade e racionalidade. É nesse movimento

dialético que as práticas de ensino de Arte devem manifestar-se para o aluno, para a instituição educativa e para a própria sociedade, banindo desse campo de estudos todo o preconceito acadêmico e todas as formas equivocadas de ensino artístico.

Reflexões finais

A Arte/Educação tem sido uma das disciplinas mais desprestigiadas nos espaços educativos formais ao longo da história da Educação brasileira. Os currículos artísticos formais ainda estão deveras impregnados do discurso pragmático das pedagogias hegemônicas propagadas pelos aparelhos ideológicos que institucionalizam, controlam e conceituam o ensino em todo o país. Infelizmente, tal discurso finda por distorcer e/ou omitir nas matrizes curriculares as teorias críticas da arte, repercutindo negativamente nas práticas de ensino artístico, gerando preconceitos com relação à disciplina, ao conhecimento artístico e ao professor de Arte em todos os espaços de formação, inclusive no meio acadêmico.

É notória a ausência de um currículo que se aprofunde nas abordagens críticas da arte dentro de uma perspectiva dialética, humanizadora e reflexiva, que proponha ao aluno pensar a arte a partir de si mesmo e dos conflitos de sua própria história. Nesse contexto, a estética marxista é uma das teorias críticas da arte capaz de emprestar seus conceitos para fundamentar e dar significação a um ensino artístico humanizador, crítico e dialético, uma vez que concebe a arte como produto de trabalho espiritual-material do homem histórico, determinado por sua necessidade ontológica de compreender e transformar a realidade.

Portanto, uma formação estética e artística crítica e humanizada deve partir de uma *práxis* docente que possibilite uma resistência aos preceitos neoliberais tecnicistas responsáveis pela descaracterização do ensino de Arte, que transgrida aos currículos minimalistas das habilidades e das competências, que questione e destitua as metodologias e as práticas de ensino alegóricas, que informalize a instituição formal de ensino mediante a inserção dos saberes e dos valores culturais do aluno, que discuta arte e seus processos criativos filosófica e politicamente, e finalmente que valorize o conhecimento artístico e o professor de Arte nos contextos formativos e na sociedade.

Referências

ARAÚJO, Adéle Cristina Braga; MAIA, Nertan Dias Silva; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. A arte como produto do trabalho e como conteúdo na escola: uma abordagem do conceito de arte presente na estética marxista e no discurso dos PCNs. In: *Anais... Trabalho, Estado e Revolução - Eixo 1 - Marxismo, Trabalho e Educação*, p. 5-19. III Encontro Norte/Nordeste Trabalho, Educação e Formação Humana, 19 a 23 set. 2011. Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção Estudos, v. 126).

BRASIL. Censo da educação superior 2012: resumo técnico. Brasília-DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso: 16 fev. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. V. 6. Brasília-DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 247, Seção 1, 23/12/1996, p. 27.833, Brasília-DF: Imprensa Nacional, 1996.

CAMAROTTI, Marco. *Diário de um corpo a corpo pedagógico e outros elementos de arte-educação*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1999.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. A natureza ontológica do pensamento de Marx. In: *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, ano 1, nº 1, janeiro, 2009, p. 1-13.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/Unesco, 1998.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Ágere).

FERNANDES, Florestan (Org.). *K. Marx, F. Engels*. História. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FREDERICO, Celso. A arte em Marx: um estudo sobre Os Manuscritos econômico filosóficos. *Revista Novos Rumos*, ano 20, nº 42, 2005. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2144/1771>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 2001.

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

GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da história*. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. (Coleção Perspectivas do Homem, vol. 12).

IABELBERG, Rosa. A leitura dos parâmetros curriculares nacionais de artes visuais na formação contínua de professores do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo - Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, São Paulo, 1999.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUCÁKS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. Intervenção na abertura no Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil, 28 jul. 2004. Tradução de T. Brito. Disponível em: <http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html>. Acesso em: 18 fev. 2015.

MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O ideário (anti)pedagógico do "Aprender a Aprender": concepções e políticas a serviço do capital. In: Conferência Internacional Educação e Cidadania Global: educação e novas formas de governação, v. 1. p. 01-22, 2009, Lisboa. Disponível em: <<http://issuu.com/cidadao/docs/o-ide-rio--anti-pedag-gico>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-189.

SILVA, Marcus Flávio Alexandre da; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Prólogo da estética de Lukács: um esboço para apresentação. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, ano 1, n. 1, jan. 2009, p. 172-175. Disponível em: <<http://>

www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/marcusluis.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 51,7% dos professores do EM não têm licenciatura na disciplina que lecionam - Maior deficiência de docentes com habilitação específica é em artes, 14 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30096/483-dos-professores-ensino-medio-tem-licenciatura-na-disciplina-que-ministram/>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. In: TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. Maceió: EDUFAL, 2008.

TORO, José Bernardo. A educação como uma obra de arte. In: PIMENTEL, Zita (Org.). *Arte, escola e cidadania: um prêmio e seus premiados*. São Paulo: Instituto Arte na Escola: Cultura Acadêmica, 2006, p. 13-15.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As ideias estéticas de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. atualizada. São Paulo: Expressão Popular, 2011.



Ponte Dom Felipe Gregory, Imperatriz, MA
Fonte: Wikipedia



A formação de professores na experiência do Parfor e a educação para a diversidade

RESUMO: Neste trabalho, objetivo analisar a potencialidade que o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas (Profebpar) tem em relação aos desafios frente à educação para a diversidade. Compreendo aqui “educação para a diversidade” as propostas atuais que visam dar conta da pluralidade dos diversos grupos sociais que historicamente foram excluídos, silenciados, inferiorizados pela escola moderna (negros, homossexuais, mulheres, índios etc.). Em linhas gerais, como professores formadores, ou lidamos com alunos sem vivência do magistério, nas licenciaturas regulares, ou com professores em formação, com anos de sala de aula, nos cursos pontuais de formação continuada. Essa graduação apresenta um complicador para o professor formador, pois, se de um lado ele encontra um aluno ávido por novidades e aberto para os discursos atuais de transformação da prática pedagógica, do outro, não raro, encontra a resistência de uma prática cristalizada em outros discursos pedagógicos tradicionais que nem sempre contemplam a questão da diversidade. Este artigo, então, se propõe ensaiar teoricamente sobre esta relação, tomando como mote as minhas percepções como professor formador deste programa, notadamente no município de Grajaú.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação para a diversidade. Profebpar.



Autor

RAMON LUIS DE SANTANA ALCÂNTARA - Professor da Universidade Federal do Maranhão/Campus de Grajaú. Doutor em Políticas Públicas e mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão.
Contato: ramon.lsa@ufma.br

Apresentação

Durante quatro anos, pude lecionar em diversas licenciaturas por todas as regiões que compõem o interior do Maranhão através do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas (Profebpar). Nessa experiência, convivi com uma imensidão de diferenças que formam a diversidade do estado, em suas múltiplas dimensões. Diversidade de gênero, sexual, étnico-racial, cultural, de visão de mundo, religiosa e outros tantos marcadores que articulam nossas relações de diferenciações (BHABHA, 1998). Convivi com esta diversidade conhecendo novos professores da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), professores de outras instituições que colaboravam com o programa, caracterizando uma multiplicidade de perspectivas de mundo, de educação, de compreensão acerca do papel do professor formador nesse contexto do Profebpar, de visão sobre a multiculturalidade do Maranhão e de seus sujeitos atravessados por identidades variadas. Porém, o aspecto da diversidade que mais me marcava era aquele que caracterizava as centenas de histórias singulares e coletivas que cada discente do programa me apresentava.

O Maranhão é marcado por englobar incontáveis relações de diferenciações que caracterizam sua diversidade. O estado é dividido em regiões geopolíticas e culturais, como a Baixada e a Região Tocantina, para citar algumas, entre outros motivos, para que possa tornar compreensível sua organização frente às suas diversidades. Em cada micro ou mesorregião, outras tantas diversidades se formam, diferenciando cada município. E em cada município são formadas histórias diferentes para cada grupo social

que compõe sua população. Já em cada grupo social, temos uma infinidade de singularidades, que marcam as múltiplas dimensões da diversidade que se inter cruzam na formação da identidade (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006).

Quando tive a oportunidade de percorrer, nesses anos, esse complexo cenário da diversidade maranhense, pude ter contato e sentir como o processo educativo, que compreende nossas relações de diferenciações, deve ser pautado pela multidimensionalidade que define essas diferenças. Em cada sala de aula, seja em Pinheiro, Coroatá ou Grajaú, lidava com dezenas de identidades e infinitas possibilidades de composição subjetiva diante dos marcadores da diversidade. Cada história, seja de uma senhora de 60 anos da zona rural de Lago da Pedra, seja de uma jovem indígena em Grajaú, apresentava a riqueza e a consequente responsabilidade que eu tinha perante aquelas centenas de pessoas.

Era preciso desenvolver um olhar e uma escuta diferenciada com aquelas centenas de vidas, de forma a combater qualquer percepção de que aqueles professores e aquelas professoras em formação representavam números no processo de profissionalização da função do professor no Maranhão. Precisava ir além das metas de ficar dois ou três dias em um lugar diferente para mim e “transmitir” o conhecimento científico apregoado pela Pedagogia moderna para aqueles sujeitos. Assumi, sim, uma postura mais antropológica, percebendo a riqueza e a peculiaridade de cada espaço-tempo em que me via por todo o estado, em função do Profebpar. Nesse sentido, foi necessário desenvolver uma compreensão da universidade como uma condição de possibilidade da *ecologia dos saberes* (SANTOS, 2008) e desenvolver uma compre-

ensão de diversidade para além de uma postura hierarquizada e classificatória da Pedagogia moderna.

A peculiaridade do corpo discente foi um elemento fulcral para entender a experiência do Profebpar como um espaço-tempo próprio para pensar uma perspectiva de educação para a diversidade e a universidade como promotora de uma ecologia de saberes. Em outras experiências como professor formador, pensando a questão da diversidade, percebi que dificilmente se tem uma situação que facilita a equação entre experiência no magistério e a abertura para uma *conversão do olhar* (BOURDIEU, 2012). Entre polos opostos e suas devidas gradações, tem-se de um lado professores em formação, com tempo de serviço, mas não raro indispostos para repensar suas práticas pedagógicas arraigadas por valores tradicionais que estiveram presentes em sua formação inicial e nas suas vivências por anos. Do outro lado, temos alunos (futuros professores) podendo usufruir, na sua formação inicial, de alguns processos de problematização dos modelos da Pedagogia tradicional, que propiciam um contato discursivo com perspectivas mais próximas de uma análise multicultural da Pedagogia, contudo sem uma reflexão na prática, por serem ainda formandos sem experiência no magistério. Já os professores em formação do Profebpar, por estarem em um curso de quatro anos, com todas as exigências de uma graduação em Pedagogia e outras licenciaturas, em uma universidade federal, se dispõem mais a exercitar esta conversão do olhar, e esse processo de formação é marcado pela especificidade de um uso imediato em sala de aula de suas aprendizagens na universidade.

Considero, estrategicamente, esse cenário do Profebpar como uma ação importantíssima para lidar com os inúmeros

problemas relatados diariamente nas escolas frente à incompreensão da diversidade, como homofobia, racismo e discriminações de todo tipo. A partir desse raciocínio, proponho-me pensar a realidade do município de Grajaú, no que tange a multidimensionalidade de sua diversidade e a possibilidade de o Profebpar funcionar como uma ferramenta de combate às violências cotidianas relatadas nas escolas contra negros, índios, mulheres, pessoas com deficiência, etc.

Problematizar a pedagogia e a escola moderna para pensar a formação de professores para a diversidade

Pelos objetivos deste ensaio, pode-se deduzir que minhas pretensões circundam uma possível relação entre educação e diversidade. Mais especificamente, elas buscam, de alguma forma, pensar a compreensão da diversidade na instituição escolar e como isso desafia o campo de pesquisa da formação de professores a se problematizar. Distancio-me com veemência de um lugar-comum entre os entusiastas da escola, de acreditar que esta seja a redentora dos males sociais, entre eles a intolerância frente às diferenças. Do contrário, vejo como primordial realizar uma genealogia da escola moderna, de modo a delinear, desde o princípio, o território que estou investigando. Nesse sentido, esta seção tem por função apontar minha perspectiva sobre a instituição escolar, explanando como entendo as relações possíveis que educação e diversidade estabelecem entre si.

Temos um histórico inegável de não reconhecimento da diversidade nas ideologias e práticas pedagógicas que se sucederam

na escola durante sua história. Do final do século XX para os dias atuais, elaborou-se uma determinada formação discursiva que se coloca contra a exclusão e segregação escolar de determinados grupos sociais, pensando numa perspectiva de que a escola pode ser inclusiva e/ou democrática, incorporando a diversidade nos seus saberes e fazeres.

A normalização da diversidade

Um conceito que me é muito caro e abre horizontes para pensar a escola é a noção de *máquina* desenvolvida por Deleuze (2005) a partir da análise de poder em Michel Foucault. *Máquina*, não como metáfora, mas como função. Não precisamos saber o que a escola é, mas o que ela faz, como ela funciona, como ela está configurada para ser, como uma organização específica de fluxos e forças heterogêneas. Nesse sentido, a noção de *máquina* nos estudos de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault torna-se chave para compreender a escola ou, melhor dizendo, a *máquina-escola*. Esses autores fogem de uma análise idealista ou mesmo de teorias estruturalistas da escola, apontando assim para uma espécie de “ontologia” histórica da escola moderna ou, como os autores preferem, uma cartografia (no sentido de um mapeamento em movimento de forças e relações de poder).

Dois pressupostos centrais na analítica do poder em Foucault (2009) são cruciais para entendermos como Deleuze (2005) movimenta a noção de *máquina* para discorrer sobre as instituições disciplinares, como a escola, estudadas por Michel Foucault. O primeiro pressuposto afirma que o poder não é uma propriedade, não está sob posse de um grupo dominante, em detrimento de um

grupo dominado. O poder é um exercício, um fazer. Ele aparece nas nossas relações, nas nossas ações emitidas e nas ações direcionadas por outros a nós, justamente no encontro dessas ações, nas relações. Essa análise funcional do poder em sua microfísica, desenvolvida por Foucault (2009), mostra que esse poder não pode ser localizado, pois ele se encontra no espaço relacional. O outro pressuposto foucaultiano indica que o poder, antes de reprimir, produz. Das relações de poder se produzem verdades e realidades. As instituições disciplinares encontram sua positividade na produção, por exemplo, de sujeitos escolarizados.

Esses dois pressupostos centrais conduzem à análise que Foucault (2009) elabora sobre o Panóptico. Deleuze (2005, p. 43) destaca:

Quando Foucault define o Panoptismo, ora ele o determina concretamente, como um agenciamento óptico ou luminoso que caracteriza a prisão, ora abstratamente, como uma máquina que não apenas se aplica a uma matéria visível em geral (oficina, quartel, escola, hospital, tanto quanto a prisão), mas atravessa geralmente todas as funções enunciáveis.

De algum modo, Deleuze (2005) encontra na analítica do poder foucaultiana a possibilidade do diálogo do que Michel Foucault nomeava em um momento anterior de sua pesquisa de práticas discursivas e não discursivas, do que é enunciável e do que é visível. Isso se opera quando a fórmula panóptica do “ver sem ser visto” se desloca para, por meio de um dispositivo qualquer, “conduzir as condutas de outrem”. Nesse sentido, o visível transverbaliza com o enunciável, produzindo sujeitos. Desta forma, o *diagrama* ou a *máquina* se constitui na exposição das relações de

poder. Cada *máquina* (escola, oficinas, exércitos, etc.) tem seus agenciamentos concretos (obedecer à chamada da professora, por exemplo) que se operam sobre substâncias qualificadas (os alunos), tendo suas funções finalizadas definidas (a normalização) e a consequente produção de verdades e realidades (sujeitos escolarizados). Assim, temos a *máquina-escola* com seus agenciamentos concretos e suas funções finalizadas bem definidas. Para Foucault (2003), a *máquina-escola* é, enquanto uma instituição disciplinar, antes de tudo, uma máquina de sequestrar, ou podemos chamá-la também de um “sistema de cortes” (extração, desligamento e produção de sujeitos) (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

A *máquina-escola* é uma instituição que fixa os indivíduos a um aparelho de transmissão de saber, fechando-os em sua arquitetura. E esta arquitetura mantém sua roldana funcionando por um combustível altamente inflamável: o desejo da razão. Esta primazia da razão na sociedade moderna é o que Bauman (1999) considera como processo de ordenação da modernidade. O homem moderno desejou-se racional e para isso traçou normas e instituições que o levariam ao tão sonhado estado de pureza (BAUMAN, 1998). A escola se consolidou nesse processo funcionando como uma instituição zeladora das normas da razão e os professores se formaram condutores na construção do homem racional. A educação, centralizada na escola, como afirma Bauman (2010), tornou-se um imperativo para gerenciar a crise na modernidade. Não somente para conduzir os sujeitos à razão, mas para buscar a invenção do sujeito moderno, a pedagogia iluminista se colocou como legisladora deste sonho, fazendo da escola um “laboratório social”.

Para legislar, conduzir e inventar o sujeito moderno, a sociedade estabeleceu um sistema de normalização/ordenação. Nesse sentido, como apontado por Foucault (2003), a escola utilizou toda a tecnologia disciplinar, pois era na vigilância que se garantiria a “transformação”. Bauman (2010) afirma que os legisladores da educação moderna estavam preocupados muito mais em ensinar a obedecer do que especificamente transmitir conhecimentos. A preocupação na origem da escola e da pedagogia moderna é o controle da ordem. Estamos imersos em um processo de normalização e ordenação que muitas vezes vem mascarado como progresso e desenvolvimento, como avanço pela razão, como se o fim último desse processo fosse uma melhor vida para todos. Preocupa-me a história dos que foram excluídos, marginalizados, silenciados, tornados inexistentes nessa construção da modernidade e mais especificamente no gerenciamento da ordem por parte da escola. O “outro” nunca fez parte do discurso da escola, a não ser pela negação.

O que quero apontar aqui é que este processo de construção da modernidade se consolidou apoiando-se na anulação da diversidade. As diferenças tornaram-se um contraponto à ordem, caso ela não fosse normalizada. A que custo chegamos até aqui? O que sustenta a positividade da razão? Quantas “ervas daninhas” não foram arrancadas para que o sonho do jardim continuasse vivo?

Voltando à análise da arquitetura da escola moderna, a finalidade desta é ligar os indivíduos a um aparelho de normalização. Foucault (2003) distingue a *máquina-escola* das instituições de reclusão, pois, se nestas a funcionalidade é excluir, na escola o que ocorre é um sequestro do indivíduo com a finalidade da inclusão e normalização. Ela se caracteriza pela “responsabilidade

sobre a totalidade, ou a quase totalidade do tempo dos indivíduos; são, portanto, instituições que, de certa forma, se encarregam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos” (FOUCAULT, 2003, p. 116). *A máquina-escola* é uma máquina de sequestro porque aprisiona nossa existência e nos produz como sujeitos escolarizados.

O conceito de normalização em Michel Foucault pode ser funcional no entendimento do processo de objetivação do sujeito. Os estudos foucaultianos apontam como a modernidade se organizou de tal forma que foi permitido o surgimento de saberes e práticas que visavam à objetivação do indivíduo e homogeneização das diferenças. A modernidade se configura por meio de uma biopolítica que visa à constituição de uma sociedade sadia, utilizando-se de um projeto de conversão dos anormais em sujeitos normais. Para tal, os saberes da pedagogia e a instituição escolar vão funcionar como peças dessa engrenagem, dando ao processo de normalização seu caráter motriz.

A norma, como aponta Canguilhem (2011), tem por função primordial combater a anormalidade. Ela surge não como uma força para manter o equilíbrio das diferenças, mas para corrigir aquilo que desvia. Assim a norma é anterior ao normal e ao anormal. A norma inventa o normal e o anormal. É para combater o que se tem como desvio (anormalidade) que as instituições modernas formulam normas, e nesse processo, invariavelmente, marcam uma divisão social que estabelece normais (que cumprem as normas) e anormais (que se desviam das normas). O normal é a aparência, a norma é a essência. Canguilhem (2011, p. 190) acrescenta que “uma norma se propõe como modo possível de unificar um diverso, de reabsorver uma diferença, de resolver

uma desavença”. Em outras palavras, a normalidade advém da normatividade.

A inventiva neutralidade da pedagogia, que se transmuta em uma pedagogia dos “mesmos”, em detrimento dos “outros”, serve para anular as desigualdades sociais e as diferenças culturais e normalizar a diversidade. A pedagogia moderna sempre se apeçou a uma visão inferiorizante dos “outros” sujeitos que fugiam do ideal. A *máquina-escola* foi construída para colonizar (ARROYO, 2012).

Mais que silenciar, excluir, marginalizar, a máquina-escola trabalha com o que Boaventura Sousa Santos conceituou como o “outro inexistente”. Santos (2010) aponta no pensamento ocidental um sistema de distinções visíveis e invisíveis: as invisíveis fundamentam a existência das visíveis. Ele vai nomear isso de pensamento abissal, que, diferentemente daqueles que se fundam na exclusão do outro, se constitui a partir do outro como inexistente, irrelevante, incompreensível. O outro agora já nem é mais problema, porque ele deixou de existir. E ele inexistente justamente porque “nós” existimos. Tal divisão de pensamento, que segundo Santos (2010) organiza a sociedade moderna ocidental, configura a relação entre o colonizador e os territórios coloniais.

Santos (2010, p. 39) acrescenta ainda que “esta realidade [pensamento abissal] é tão verdadeira hoje como era no período colonial”. É nesse aspecto que as pesquisas de Boaventura Sousa Santos são importantes nessa trajetória analítica que estamos fazendo aqui em relação à escola. Trabalho na perspectiva de que a sociedade moderna se organizou de tal forma que os processos de ordenação e normalização se tornaram centrais no estabelecimento das relações sociais. Venho tratando a *máquina-escola*

como uma instituição fulcral na garantia desta ordenação/normatização, produzindo assim o que na história da educação se aponta como exclusão, silenciamento, negação e os variados processos de julgamento do “outro”, em decorrência da incompatibilidade da diversidade em relação à busca pela ordem. Quando entramos na análise desse processo no Brasil, nos deparamos com a questão colonial. O conteúdo do processo de ordenação/normatização passa necessariamente pela nossa herança colonial, que demarca os valores e as crenças dos brasileiros. Parafraseando Santos (2010), os valores europeus tanto iluministas como da época da colonização do Brasil, que marcavam uma superioridade branca, racional, aristocrática/burguesa, masculina, católica, heterossexual, são tão presentes hoje como eram no período colonial. E são esses valores que aparecem nas escolas, nas políticas, nos discursos dos professores, dos gestores, dos pais, das crianças, dos pesquisadores.

A colonialidade das diferenças

Comumente, ao nos debruçarmos sobre o tema da diversidade, questões iniciais são formuladas, voltando-se para a problemática do “outro”. São para “eles” que se voltam as conceituações sobre “diferença”, “diversidade” e “alteridade”, pois é sobre um hiato que marca sujeitos e grupos sociais que os estudos sobre esses temas se fundam. Todavia, penso que algumas reflexões acerca dos processos que constituem os sujeitos e os grupos sociais, bem como suas identidades, necessitam ser expostas previamente, à guisa de uma maior explicitação da construção e da análise das diferenças que os estabelecem diante do mundo. Assim, a indagação inicial se desloca dos “outros” e volta-se para “nós mesmos”.

Quem somos nós? Pergunta de cunho filosófico, que, no entanto, ganha marca de atualidade, ao se formular a partir do que Foucault (1995) nomeava de “ontologia do presente”. Nesse sentido, estabelece-se aqui uma reflexão, não pautada em uma metafísica sobre o ser, mas uma problematização sobre os processos constitutivos do sujeito social. Como nos tornamos, socialmente, quem somos? Desta forma, tomando como princípios fundamentais as marcas sociais, históricas, culturais e geopolíticas na “essência humana”, estamos exercitando uma investigação mais apurada dos processos que funcionam para tais marcas se consolidarem. Desde então, pensar o signo “outro” e sobre os conceitos de “diversidade”, “diferença” e “alteridade”, ganhará outra tonalidade, talvez não tão discrepante do signo “nós”.

Castells (2010) avança na análise dos processos de subjetivações e identitários ao situá-los, na atualidade, em um mundo organizado em rede. O autor afirma que “[...] vivenciamos no último quarto do século o avanço de expressões poderosas de identidade coletiva que desafiam a globalização e o cosmopolitismo em função da singularidade cultural e do controle das pessoas sobre suas próprias vidas e ambientes” (CASTELLS, 2010, p. 18). Nesse sentido, aquilo que Cardoso Oliveira (2006) discute como a liberdade de manipular nossas identidades sociais na esfera moral da cultura se intensifica na sociedade em rede, onde as lutas se expandem até as relações mais capilares. O que temos atualmente é um *boom* de identidades que se fundamentam em saberes-verdades dos mais variados e infinitos. Os marcadores culturais que constituem um sujeito se multiplicam em cada “detalhe”.

Castells (2010, p. 22) entende por identidade “[...] o processo de construção de significado com base em um atributo cultural,

ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados”. Assim, o sujeito tem identidades múltiplas, que dialogam entre si no processo de luta e manejo. O que tomamos como diferenças entre sujeitos e grupos sociais se estabelece no cenário social, histórico, cultural e geopolítico que subjetiva os indivíduos pela trama saber-verdade-poder e pela construção de identidades, a partir da formulação de significados dados aos atributos desses sujeitos e grupos (sexuais, religiosos, nacionais, étnicos, territoriais, biológicos e outros).

A discussão sobre diversidade carrega outros inúmeros debates conceituais como o das diferenças, da minoria, da alteridade, do estigma, etc. Todos esses conceitos nos deslocam para pensar o “nós” e o “eles” ou os “mesmos” e os “outros”. Penso que o debate acerca da diversidade às vezes se configura como um campo arduo, que abre algumas armadilhas que, por muitas vezes, fazem com que o mais ávido defensor do respeito às diferenças apareça como um agente da cristalização do outro. Pensar o “nós” e o “eles” é uma tarefa das mais difíceis quando se propõe a estabelecer essa relação construída socialmente, por hierarquias e valorações. A história da humanidade e das relações interculturais é um texto de estabelecimentos de hierarquias e valorações das diferenças, como estamos apontando com ênfase na ordenação da sociedade moderna e o papel da *máquina-escola*.

As teorizações de Bhabha (1998) nos auxiliam a pensar com maior problematização a temática da diversidade. Tratando especificamente da questão entre diversidade cultural e diferença cultural, o pensador indiano abre possibilidades teóricas para que matizemos, de maneira mais cuidadosa, o debate acerca da diversidade ou, melhor dizendo, das relações entre “nós” e “eles”. Em

linhas gerais, Bhabha (1998) marca que diversidade cultural é um objeto epistemológico, que é tratado sob um prisma ético, estético e etnológico. É um reconhecimento de totalidades culturais coexistentes em seus conteúdos próprios. A ideia de diversidade cultural dá margem para se pensar, por exemplo, a questão do multiculturalismo em contrapartida a concepções naturalizantes de uma única cultura. Pelas considerações de Bhabha (1998), podemos entender que falar sobre diversidade, nos termos que estamos trabalhando aqui, é compreender ou tornar objeto de compreensão a coexistência de um “nós” e um “eles”. Seria tomar o estudo da região de Grajaú como multicultural, onde se tem uma (ou várias) cultura indígena e uma (ou várias) cultura não indígena, por exemplo.

Já a ideia de diferença cultural, em Bhabha (1998), denota mais a análise dessas multiculturas em relação de poder, configurando-se em “um processo de significação pelo qual afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 1998, p. 63). Assim, pode-se chegar à conclusão de que uma cultura só se produz no momento de sua diferenciação. Não há uma cultura única, assim como toda cultura está em relação a outra. Todo “nós” só se anuncia a partir da existência “deles”. A única coisa que nos permite falar em “não indígenas” em Grajaú ou em qualquer lugar do mundo é a existência das culturas indígenas, que por sua vez só existe enquanto tal a partir dos “outros”, que somos nós, não índios.

Tomando essa discussão para Bhabha (1998) para meus objetivos, esse espaço relacional que este autor evoca para entender diversidade/diferença tem como principal efeito a compreensão

de que estamos permanentemente em disputa, ou em negociação, utilizando o termo do próprio Bhabha (1998). Nos estabelecemos e nos produzimos nesse campo de forças, nessas relações de poder. Ainda segundo Bhabha (1998, p. 69), explorar esse espaço, esse entre-lugar, é abrir a possibilidade de nos pensar como “os outros de nós mesmos”. Quando discuto a questão da diversidade, parto dessa perspectiva de Bhabha (1998). Para mim, diversidade, como um objeto epistemológico, é a totalidade das relações de diferenciação, abarcando seu aspecto mais significativo, que é entender essas relações como um campo de enunciação, disputa e negociação. Aqui se situa a possibilidade de se pensar para além da *máquina-escola*. Aqui penso a problematização da formação e o entendimento que o Profebpar pode se constituir como uma estratégia de transformação social frente à diversidade.

E tomando o contexto planetário e a história da consolidação do Estado Moderno, nós somos os “outros”. E os “outros” para nós são ainda os “outros” dos “mesmos”. Apenas assimilamos e nos atualizamos como grupos superiores em relação a grupos que consideramos mais inferiores que nós. Coaduno com Todorov (2003) quando afirma que “é a conquista da América que anuncia e funda nossa identidade presente”, por meio do encontro mais surpreendente e que causou maior estranheza na história da humanidade, segundo ainda este autor.

É este marco histórico que fornece mais tonalidade à estrutura e dinâmica das relações de diferenciações entre “nós” e “eles” na América Latina e notadamente no Brasil. A partir do pensador colombiano e teórico da crítica pós-colonial Santiago Castro-Gómez, e seus estudos sobre o discurso colonial e a geopolítica do conhecimento, a questão da diversidade ganha novas cores. A noção

de *colonialidade do saber e do poder* causa uma reviravolta na forma de se pensar as Ciências Sociais. A noção de *colonialidade de poder*, em Santiago Castro-Gómez, se fundamenta nas teorizações analíticas sobre o poder de Michel Foucault. Castro-Gómez (2012, p. 215), entretanto, afirma que “la ‘colonialidad del poder’ no puede ser subsumida bajo ninguno de los tipos de poder examinados por Foucault en sus libros: no es ni poder soberano ni poder pastoral ni poder disciplinario ni biopoder”. O autor diz que se trata de um conceito construído na Colômbia e na América Latina, com base em heranças coloniais que só as teorias pós-coloniais poderiam discutir, funcionando como uma mediação entre as contribuições da ontologia do presente foucaultiana e a especificidade da história latino-americana.

Para Castro-Gómez (2012), existem três dimensões da *colonialidade* (saber, poder e ser) e estas precisam ser analisadas distintamente. Se a *colonialidade do poder* apresenta a dimensão econômica-política das heranças coloniais, a *colonialidade do saber* faz referência à dimensão epistêmica da mesma e a *colonialidade do ser*, à dimensão ontológica. Assim, a análise não deve ser arborescente, partindo da *colonialidade do poder* para entender todas as relações na América Latina, nem pode se restringir a uma vertente macrossociológica. Castro-Gómez (2012) propõe um estudo pós-colonial que se utilize de uma visão rizomática das relações, no qual os âmbitos molares (macro) e moleculares (micro) se relacionem sem centralidade. Para o autor colombiano, “no hay algo así como ‘la’ colonialidade, dotada de una misma racionalidad en todas sus manifestaciones, racionalidades que se daría básicamente en el nivel de la explotación etno-racial del trabajo en una escala planetaria” (CASTRO-GÓMEZ, 2012, p. 220).

Como nos aponta Castro-Gómez (2005, p. 186):

A tarefa de uma teoria crítica da sociedade é, então, tornar visíveis os novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização. Para o caso latino-americano, o desafio maior reside numa “descolonização” das ciências sociais e da filosofia. E ainda que este não seja um programa novo entre nós, do que se trata agora é de livrar-nos de toda uma série de categorias binárias com as quais trabalharam no passado: as teorias da dependência e as filosofias da libertação (colonizador versus colonizado, centro versus periferia, Europa versus América Latina, desenvolvimento versus subdesenvolvimento, opressor versus oprimido, etc.), entendendo que já não seja possível conceitualizar as novas configurações do poder com ajuda desse instrumental teórico. Deste ponto de vista, as novas agendas dos estudos pós-coloniais poderiam contribuir para revitalizar a tradição da teoria crítica em nosso meio.

Desta forma, a noção de *colonialidade do poder*, se relacionando com a colonialidade do saber, é de uma importância fulcral nas análises que faço neste ensaio. Mas a crítica pós-colonial constrói outro engate que considero fundamental explicar para o desenho dos fundamentos analíticos acerca da diversidade no Brasil. Castro-Gómez (2010) mantém o vínculo do projeto de sociedade moderna com os discursos coloniais que ordenam socialmente os grupos sociais das colônias como inferiores, por meio do saber produzido pelo Iluminismo, e afirma que é esse discurso colonial, em sua dimensão geocultural/geopolítica, que inaugura essa produção de saber sobre o “outro”. A partir de Walter Dignolo, Castro-Gómez (2010) diz que a modernidade começa na colonização. É com a aristocracia cristã espanhola que se inaugura

o discurso universalista moderno, sendo esse apenas uma herança para a burguesia liberal que se apoia no Iluminismo.

As contribuições de Castro-Gómez (2010) nos fornecem novos elementos analíticos para entendermos nosso objeto. Estou partindo da ideia de que a escola e a pedagogia moderna são construções de uma sociedade que se buscou ordenar, disciplinando e normalizando os “outros” que não seguiam suas concepções de aprendizagens e subjetivação/identidade. Percebo agora que são os discursos coloniais, marcados por uma visão de mundo hierárquica no que diz respeito aos aspectos étnico-racial, religioso, de gênero, sexual etc., que fundam os discursos modernos de ordenação. Posso então entender como esses discursos modernos se construíram e se reproduziram entre “eles” e entre “nós”, até os dias atuais, negando, inferiorizando, excluindo determinados grupos sociais no Brasil. Temos essa herança colonial presente na nossa forma de ser brasileiro. Pensar além de uma escola colonizada é mais que se pensar políticas de inclusão ou políticas de escolas indígenas ou quilombolas, por exemplo. É antes de tudo um exercício de problematização da formação da nossa sociedade.

O contexto da diversidade em Grajaú

Segundo o Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em Grajaú vivem mais de 60 mil habitantes. Especialmente no que diz respeito à caracterização da população quanto a “cor ou raça” (termos utilizados pelo IBGE e que podem indicar a questão étnico-racial), na população geral de Grajaú, há 476 pessoas que se declararam “amarelas”, 15.369 pessoas que se declararam “brancas”, 4.135 pessoas que se

declararam “indígenas”, 37.430 pessoas que se declararam “pardas” e 4.483 pessoas que se declararam “pretas” (IBGE, 2014). Tomo o entendimento de que a população negra¹ brasileira é composta por “pardos” e “pretos”, como destaca Osorio (2003). Desta forma, pode-se resumir a população grajauense em: 15.845 pessoas brancas, 4.135 pessoas indígenas e 41.913 pessoas negras. Esses dados, tomando a população total de Grajaú em 2010² de 62.093, percentualmente equivalem, aproximadamente, a 67,5% de negros; 25,5% de brancos; e 7% de índios.

Então, os negros constituem 2/3 da população. Não que a quantidade seja ponto de corte para se avaliar a importância de questões cruciais como o racismo. Porém, é salutar marcar que em uma cidade com uma população relativamente pequena, tratar da valoração negativa de 2/3 da população deveria ser central para quaisquer preocupações nesta sociedade.

Os dados de 2010 do IBGE revelam, entre outros elementos, que da totalidade da população negra em Grajaú, apenas 0,4% são empregadores, 6,6% trabalham com carteira assinada, 9,5% recebem mais que um salário mínimo. Comparativamente, da totalidade da população branca em Grajaú, 0,5% são empregadores, 7,9% trabalham com carteira assinada, 17,2% recebem mais que um salário mínimo. Percebe-se por intermédio destes dados que invariavelmente os números relativos à população branca em

1 Existe uma discussão corrente sobre as categorias de classificação por “cor ou raça” do IBGE e uma recusa histórica do negro em se declarar “preto”, resultando em um maior número de pessoas “pardas” nas pesquisas.

2 O IBGE fez uma estimativa que em 2014 a população total de Grajaú fosse 66.732 pessoas (IBGE, 2014).

Grajaú, no que tange ao trabalho e renda, são superiores aos da população negra (IBGE, 2014).

Embora os discursos de alguns, acerca da realidade atual tendam para uma amenização do racismo na cidade, pode vivenciar e observar que ainda é muito presente no cotidiano urbano. Mesmo o IBGE apresentando que 2/3 da população da cidade é negra, esta ainda é vista como “estranha” em determinados lugares, como se não pudesse estar em certos ambientes.

Os dados do Censo demográfico do IBGE também revelam alguns indícios sobre a questão. Da totalidade da população negra, aproximadamente 1,2% tem ensino superior completo, 8,2% ensino médio completo, 12,6% apenas o fundamental completo, enquanto 58% não têm instrução ou tem o fundamental incompleto. Da totalidade da população branca, aproximadamente 3,3% tem ensino superior completo, 12,4% ensino médio completo, 13,1% apenas o fundamental completo, enquanto 45,6% não têm instrução ou tem o fundamental incompleto (IBGE, 2014). Considero esses dados preocupantes, no âmbito geral, pois aproximadamente metade da população se configura sem instrução ou com apenas o fundamental incompleto. Vale enfatizar que mesmo os dados sendo alarmantes no que se refere à população como um todo, novamente os números que se referem à população negra, invariavelmente, estão abaixo daqueles que se referem à população branca, o que denota a existência de racismo no âmbito escolar, seja ele na entrada, na permanência, na oferta, no incentivo, nas condições para que os negros frequentem a escola em Grajaú.

O município é atravessado por uma rodovia federal, possibilitando a passagem de pessoas das mais variadas regiões do país. Essas origens culturais diversas se destrincham em Grajaú.

Observando o cotidiano das relações sociais, percebi como a questão socioeconômica reproduz a história mais geral do Brasil, com maior concentração de negros entre as camadas mais populares. Por outro lado, os empresários da cidade originam-se de outras regiões, principalmente a central e sul do país. Isso marca na cidade uma valoração, para baixo, da pessoa negra, vinculada ao status econômico.

Mas a questão da organização do status econômico por questão étnica e geopolítica não encerra toda a discussão sobre a questão étnica no município. Existem as questões que estão relacionadas à terra dos remanescentes da comunidade quilombola Santo Antônio dos Pretos, que está dentro do município e à relação histórica entre índios e não índios. A comunidade Santo Antônio dos Pretos parece ter menor impacto, quando a questão é o estudo das diferenças em Grajaú, pela sua invisibilidade social. Muitas pessoas nem sabiam que a região tinha uma terra de remanescentes de comunidade quilombola, sendo isso uma possível causa do desinteresse pelo debate. O não reconhecimento, a negação da existência, como uma forma de negação do outro, se apresenta em Grajaú quando a questão envolve os negros nas zonas rurais, muitas vezes “confundidos” e identificados como os demais agricultores, homens do campo. O que só dá mais visibilidade, a meu ver, ao racismo que impera na cidade e que se apresenta mais incisivo com os negros urbanos.

Mas de fato, de forma mais gritante, a relação interétnica que envolve índios e não-índios configura-se como a mais problemática para o município, na percepção dos grajauenses. No município de Grajaú, há terras indígenas *Tenetehara*/Guajajara, inclusive uma delas situa-se na sede do município. Historica-

mente, as relações com índios têm sido conflituosas. A própria criação do município se deu pelo viés do conflito, como aponta Coelho (2002, p. 105, grifo meu), citando a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros de 1957 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que diz: “[...] o atual município de Grajaú foi, quando de sua fundação e conservação, *uma das maiores conquistas da civilização sobre os indígenas* nos sertões do Maranhão”. Esse sentimento de “conquista da civilização” sobre “selvagens” e “primitivos” ressoa até hoje na cidade. Onde índios ainda são vistos como povos atrasados, ignorantes, sujeitos, deseducados. Esse pensamento que marca a fundação e a história de Grajaú expressa a *colonialidade* (CASTRO-GÓMEZ, 2010) que se estende pelo país. Herança do período em que os portugueses chegaram por aqui, que cultivamos no presente. Tudo o que destoia dos valores europeus, seja de ordem étnica, religiosa, moral, sexual, é visto como “primitivo” e “atrasado”. Esse sentimento de que os “civilizados” precisam conquistar as terras subutilizadas dos índios para produzir a modernidade expressa nessa herança colonial tão contemporânea.

No que se refere à questão indígena, os dados do Censo de 2010 do IBGE revelam que do total de 4.135 índios estimados pelo instituto, pouco menos de 150 recebem mais de um salário mínimo. Vale destacar que a cultura *Tentehar* é marcada por uma sociedade sem assalariamento, sendo esse tipo de relação comercial estabelecida e imposta pelos não-índios. Mostra ainda que mais da metade, aproximadamente 2.148 índios, são considerados “sem instrução”. Esses dados precisam ser relativizados, pois o que os não-índios consideram como “instrução” é a conclusão mínima do ensino fundamental. Nas culturas dos povos indígenas, o valor

dado à escola é diferenciado daquele dado pelos não-índios. A educação indígena tradicional não pressupõe a necessidade de frequentar uma instituição e receber um certificado de escolarização. Entretanto, esse dado da instrução, associado a outros como renda e emprego, revelam o desnível socioeconômico existente em Grajaú entre índios e não-índios, tal qual já se apresentava entre brancos e negros. Isso nos permite apontar um problema social no município atravessado pela questão étnico-racial. Problema esse que está diretamente ligado às preocupações da Educação.

Ainda demarcando as questões da diversidade, temos uma cidade muito religiosa, com predominância do cristianismo, em suas vertentes evangélica e católica (aproximadamente 94% da população, segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2014)). Uma análise construída a partir de outra pesquisa (ainda em curso) afirma que estas religiões, principalmente a evangélica, pautam a concepção que se tem sobre a homossexualidade. Na cidade, há forte presença da homofobia, em vários meios sociais e, inclusive, na universidade. Essa intolerância a uma orientação sexual diferente da heterossexual não difere do que observamos no país, mas em relação ao preconceito contra negros, pobres e indígenas há a especificidade de ser explícita, declarada enfaticamente pelas pessoas com as quais pude conversar. Há sempre o fundamento religioso como base de valor.

Outras questões como o machismo ou mesmo a percepção da pessoa com deficiência como um incapaz se apresentaram em minhas análises, apontando Grajaú como um cenário muito interessante para se problematizar a questão da diversidade. No que diz respeito à questão do gênero, dos 31.696 homens em Grajaú 46,4% são economicamente ativos, e das 30.397 mulheres somen-

te 26,8% são economicamente ativas. Um dado mais preocupante revela que a razão entre o “rendimento médio” das mulheres em relação aos dos homens em Grajaú é de 55,5%, o que equivale a dizer que em média a mulher recebe quase metade do salário do homem. A título de parâmetro, esse dado da razão do “rendimento médio” entre os gêneros no Brasil estava em 68%. Já no que se refere às pessoas com deficiência no município, elas representam cerca de 15.000 habitantes, na sua maioria com deficiências visuais, auditivas e motoras. Um número significativo, invisível no cenário político e social.

Esse espaço da diversidade apresenta em suas contradições a discriminação, o preconceito, a invisibilidade e a desigualdade. Os dados apresentados acima são ilustrativos para se pensar como, ao modo de nossa herança colonial, diversidade se associou a desigualdade no Brasil. Em Grajaú, essa associação é visível aos índios, negros, mulheres e todos aqueles outsiders (ELIAS & SCOTSON, 2000). Invariavelmente, é reduzido ou dificultado seu acesso aos direitos básicos. Como destaca Capelo (2013, p. 20), “essa ordem é legitimada socialmente pela tolerância romântica que alimenta as relações de poder”. O que temos é uma invariável perpetuação da discriminação e da desigualdade, travestidas em certas ocasiões de tolerância. Como continua a autora, “as desigualdades sociais estão vinculadas às diversidades que têm a ver com as diferenças entre os grupos sociais” (CAPELO, 2013, p. 25). Arrisco ir além. Penso, com Quijano (2005), que a *colonialidade do poder* e a desigualdade se sustentam sobre as diferenças. Esse quadro expande minhas preocupações não somente para discutir formação de professores que compreendam a cultura indígena ou que respeitem a orientação homossexual de um determinado aluno,

mas que problematizem a reprodução desses dados apontados pelo IBGE e de outros que denunciam a equação entre diversidade e desigualdade (CAPELO, 2013).

O Brasil é uma nação plural e multicultural, com diferentes etnias, orientações sexuais, religiões, etc., mas marcado pelo viés colonial preconceituoso e discriminatório. Nesse sentido, Grajaú, pela vivacidade dessas diferenças e desse viés colonial, configura um espaço valioso para se pensar a diversidade no país.

O Profebpar e a proposta da educação para a diversidade

Tomando o cenário de Grajaú, a partir do debate da educação para a diversidade, no contexto do Profebpar, penso que estratégias precisam ser pensadas de forma que o programa de formação de professores explore sua potencialidade de transformação direta nas escolas. Como aponte na apresentação deste ensaio, considero o processo de formação do Profebpar extremamente singular e este nos permite pensar estratégias de intervenção nas escolas de maneira mais imediata, sem perder a qualidade necessária em situações como essas, na questão da diversidade.

Se tomarmos a escola e a Pedagogia moderna em processo de reformulação, buscando repensar suas relações com a diversidade, colocamos o campo da formação de professores como condição preliminar nessa transformação. Penso, a partir da experiência que tive no Profebpar que esse espaço-tempo permite pensar uma ação mais direta no processo de implementação de uma educação para a diversidade. Não raro, ouvia meus alunos do programa relatarem que estavam na semana posterior às aulas

tentando modificar suas práticas docentes a partir do que vinham aprendendo em seu curso.

No que toca especialmente à questão da diversidade, que ainda é minimizada nos currículos dos cursos de licenciatura, penso que o lugar estratégico do P Profebpar pode estabelecer uma nova experiência para se problematizar a educação para a diversidade. Não se trata tão somente de estruturar uma ou duas disciplinas, mas aproveitar a singularidade do curso para repensar toda a sua matriz curricular em prol da transversalidade da temática da diversidade em suas múltiplas dimensões.

O contexto de Grajaú, a partir de relatos que obtive na minha pesquisa de doutorado, aponta para uma demanda urgente de intervenção nesse sentido. Se o espaço do Profebpar se propusesse a problematizar concepções que aqueles alunos-professores trazem acerca dos grupos que historicamente foram inferiorizados na história colonial do Brasil, penso que as transformações nas escolas poderiam ser vistas com uma maior efetividade, em comparação com aqueles professores que estão sendo formados em um curso regular da própria UFMA. Trata-se de otimizar uma estratégia a partir de uma demanda social, de modo a valorizar o programa e dar a contribuição social pela qual todos nós, formadores, devemos nos responsabilizar, frente a uma sociedade ainda injusta, discriminatória e desigual.

Referências

- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- _____. *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2011.
- CAPELO, Maria Regina C. Desigualdade, educação e inclusão: implicações e provocações. In: LIMA, Angela Maria de Sousa et al. (orgs). *As desigualdades e suas múltiplas formas de expressão*. Londrina: EDUEL, 2013.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: UNESP; Brasília: Paralelo 15, 2006.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- _____. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2010.
- _____. *Los avatares de la crítica decolonial*. Tabula Rasa, Bogotá, n. 16, Enero-Junio, 2012.

COELHO, Elizabeth Maria B. *Territórios em confronto: a dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão*. São Paulo: Hucitec, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia* 1. São Paulo: 34, 2010.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

IBGE. Cidades: Grajaú. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Brasília: IPEA, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, 2008.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.



Entre o muro da escola e a família: relatos das famílias sobre a evasão escolar de 2013 em Buriticupu-MA

RESUMO: Esta pesquisa-ação propõe-se a relatar as especificidades sobre a evasão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Buriticupu-MA em 2013, pois a mesma perpassou os limites escolares, transformando-se em um problema social. Baseia-se em dados obtidos em observações, entrevistas e consultas a documentos de instituições públicas. Os programas sociais e a determinação legal garantem o acesso à escola, porém não sua permanência. Busca também superar as relações de poder numa sociedade excludente, na qual os sistemas educacionais continuam enfocados na Pedagogia da Repetência (RIBEIRO, 1991), pouco tentando melhorar a qualidade do ensino oferecida. Vale-se da Pedagogia do Pertencimento (PEREIRA, 2007), reforçando a importância da permanência das crianças na escola, e é contra a maquiagem estatística e da ignorância do sistema educacional e com projeto de intervenção compromissado e cumprindo sua função social.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Pertencer. Evasão escolar. Família e escola.



Autores

MARLENE ALEXANDRE DA SILVA GOMES – Acadêmica do sétimo período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, oferecido pelo Parfor na cidade de Buriticupu-MA, com experiência de 13 anos em Alfabetização. Atuando no Penaic.

ISNANDE MOTA BARROS – Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, é bolsista da Capes no Parfor, ministrando os seguintes componentes curriculares: Pesquisa Educacional III, Estágio em docência da educação infantil e Estágio em gestão de sistemas e unidades escolares.

Introdução

Quando a questão é pensar a instituição escolar brasileira, várias dificuldades no que diz respeito à estrutura administrativa, pedagógica e social consistem em ser percebidas. Entre os muitos problemas que suscitam indagações encontramos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a evasão escolar como um dos mais notáveis em escolas do município de Buriticupu-MA em 2013.

O objetivo desta pesquisa-ação será relatar as causas da evasão escolar, por meio de entrevistas com dez perguntas direcionadas e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, coletando dados no intuito de contribuir numa reflexão junto às famílias e às escolas.

O referencial teórico-metodológico utilizado a partir desses relatos tem enfoque marxista, trazendo contribuições no sentido reflexivo para melhor entender esse processo de evasão escolar, observando a influência do paradigma crítico e oferecendo resultados que constituem evidências. Recorro aos fundamentos dos teóricos da Pedagogia Progressista que analisaram essa temática, como: Libâneo (2008); Paulo Freire (2005); Ribeiro (1991); Soares (1992); Castro (2008); Arroyo (1991). Reflexões que são indispensáveis para a apreensão crítica das determinações constitutivas da realidade social e econômica de famílias e atribuições das instituições escolares.

Após pesquisa documental nas escolas, detectaram-se quatro bairros periféricos da cidade que apresentaram maior índice de evasão escolar na sede do município. São eles: Açude, Caeminha, Portelinha e Treze.

A estatística do ano de 2013 cedida pela Secretaria Municipal de Educação de Buriticupu-MA (Semed) (BURITICUPU, 2013) registra que os alunos aprovados foram 11.902 - 752 foram reprovados e 128 alunos evadiram-se dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na primeira etapa de estudo que alicerça a vida escolar das crianças. Partindo dessas informações, houve a preocupação em investigar tais causas da evasão junto às famílias.

Sabe-se que aproximadamente mil alunos estiveram dentro do recinto escolar e não conseguiram adequar-se ao sistema. As causas não são conhecidas pelas instituições. Dessas, 752 não obtiveram sucesso, tendo como consequência a reprovação. Os 128 que abandonaram o processo educacional formal sem adentrarem em outra escola também voltaram a percorrer o mesmo caminho sem progressão. O que culminou na exclusão destas do ensino ofertado, sendo prejudicadas, pois em vez de as escolas abrirem novas vagas recebem esses estudantes para dar início a todo o processo novamente. A vaga é garantida por lei, mas a permanência como direito da criança deve ser garantida num conjunto de atitudes formuladas entre escola-família.

A Constituição Federal do Brasil (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - n.9394/96), as quais regulam os direitos e deveres individuais e de grupos dentro do sistema educacional, garantem o acesso dos alunos na escola, para que essas crianças permaneçam e os Programas Sociais desenvolvidos pelo Governo Federal amparam os mais carentes dentro do contexto escolar. Mesmo assim, os índices de evasão ainda são altos na faixa etária de 6 a 10 anos, segundo dados cedidos pela Semed - 2013 no município.

Teorias sobre evasão escolar

O direcionamento específico dessa pesquisa se insere na discussão da evasão escolar a partir do parecer das famílias pesquisadas e os relatos destas diante da situação de seus filhos, que saíram da escola sem expedir a transferência e sem a conclusão do ano letivo, sendo esta uma realidade não só desse município, mas evidenciada no Brasil, especialmente em Estados do Nordeste. Guimarães (2003), ao analisar profundamente as desigualdades regionais na educação brasileira a partir dos anos 90, define vários fatores que fizeram da Região Nordeste inferior à situação da Região Sul nas últimas décadas.

Para melhorar a desigualdade educacional dessa região em comparação com outros estados e cidades do Brasil, a evasão deve ser combatida principalmente nos primeiros anos de vida escolar, base do conhecimento formal, com intervenções que mudem os paradigmas, saindo do estilo tradicional e adentrando na era digital para que a escola volte a ser um local interessante, onde crianças são inseridas no processo educacional.

A evasão consiste num problema social, problematizado de maneira científica. Em si, constitui-se um entrave dentro do sistema educacional brasileiro que se erige no contexto de um país bastante desigual. Arroyo discorda que a evasão escolar seja agravante no Nordeste, mas sim em todo o país.

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar,

apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais (1991. p. 21).

A partir desta concepção, entende-se que a desigualdade socioeconômica reflete na escola, e os dados sobre a evasão escolar começaram a serem utilizados, não dentro das estatísticas escolares localizadas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada anualmente pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) para interpretar a realidade educacional numa visão holística, apontou, segundo reflexões realizadas por Ribeiro:

Com essa metodologia adotada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que os reprovados voltavam ao sistema como calouros, refazendo todo o percurso até chegar à evasão e à exclusão do sistema pela distorção ano/idade, para buscar outra forma de ocupação, visto que os estudos de casos na área dependem do nível socioeconômico familiar (1991, p.3).

Como se percebe, existe uma relação íntima entre evasão e nível socioeconômico familiar. Quando os pais, mães e responsáveis apropriarem-se do conhecimento formal (escolar), desejarão uma educação de qualidade para os seus filhos, cobrarão esse direito, sabendo dos seus deveres dentro do contexto escolar.

A Constituição Federal (1988) defende o direito e o dever do Estado em garantir uma educação de qualidade, equidade e sua permanência. A legislação brasileira determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar a criança em seu percurso socioeducacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) evidencia esse direito.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1986).

A partir da promulgação da LDB 9.394/96, os apontamentos e adequações realizados começam a mudar e universalizar a educação com novas abordagens no que tange a educação das crianças, no sentido de mudanças de paradigmas sobre a permanência das mesmas na escola, evitando ao máximo a reprovação e a evasão com leis que asseguram o direito a todos a uma educação de qualidade e equidade, que não resolveu de imediato as dificuldades regionais, mas considerada como avanço após estudos realizados.

Analisando os altos índices da evasão escolar com base no pensamento de Paulo Freire, as crianças estão fora da escola por vontade delas, mas na verdade são excluídas, e o termo evasão é ideológico (1995, p.46).

Entende-se que para as famílias e ou responsáveis com maior nível de escolaridade, a educação formal das crianças é relevante. Acompanham o desenvolvimento escolar dos seus filhos e sabem a importância que a educação formal faz, estando presentes nesse processo, reconhecendo sua eficácia e cobrando melhorias dentro do recinto escolar.

Mas os menos favorecidos pensam no provento garantido em enviar seus filhos à escola. Não têm esse mesmo olhar e nem questionam como se dá o processo ensino-aprendizagem. Há exclusão dos seus direitos constituídos.

Segundo Ribeiro (1991), a política pública criada para amparar e dar suporte às famílias - o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para melhorar a qualidade educacional, que transformou-se em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) - ampliou a promoção e a qualidade do atendimento das necessidades materiais e pedagógicas, expandindo o atendimento para as escolas com materiais de apoio.

Além de aumentar mais um ano do ensino, trazendo as crianças de seis anos para o Ensino Fundamental para priorizar e melhorar o atendimento, transferindo para o Estado a responsabilidade dessa faixa etária, numa tentativa de melhorar as condições no que tange ao professor (a), quanto à qualidade do ensino das crianças. Recorro a Corsino (2006), elencando pontos em que a criança é subordinada às regras dos adultos na escola, não fazendo parte da construção de seu conhecimento.

[...] Numa outra posição, o foco na criança é compreendido como subordinação do trabalho às vontades da criança ou restrição das experiências educacionais ao seu universo sociocultural. [...] Na primeira posição, cabe à criança se adaptar ou encaixar ao que o adulto propõe, porque é ele quem sabe e determina o que é bom para ela. Já na segunda ocorre o inverso: tornam-se secundários a atuação do adulto e o compromisso da escola com apropriação de conhecimentos e a aprendizagem da criança (p. 58).

O livro acima citado foi lançado pelo Ministério da Educação em 2006. “Ensino Fundamental de Nove Anos” traz orientações para a inclusão das crianças de seis anos nos anos iniciais e, assim como o exposto na citação acima, cooperam com a percepção da

criança como partícipe do processo de aprendizagem de maneira ativa, por meio da inter-relação com o (a) professor (a) e que juntos construam o aprendizado num ambiente desconhecido para ela, o Ensino Fundamental, evitando assim a evasão da mesma.

Assim, a causa da evasão perpassa todas as esferas e a vítima transforma-se na única responsável pelo fracasso na escola, porque as mesmas não se adequaram. Altamar Lima, em sua dissertação de mestrado, entrevistou famílias de sua cidade Alto Alegre do Pindaré para entender as explicações das vítimas do fracasso escolar. Afirma:

[...] estando os alunos sob seus cuidados (escola/professores), transfere aos pais a responsabilidade pelo fracasso da criança na escola. Desse modo, os pais estão sendo forçados a acreditar na incapacidade dos seus filhos e as crianças, por sua vez, são obrigadas a “internalizar” a culpa pelo seu fracasso, sem que saibam, entretanto, que esse fracasso é definido antes mesmo da sua entrada na escola (LIMA, 2000, p. 93).

Os filhos das famílias menos favorecidas que não participam e nem são chamados para pensar numa escola participativa e atuante dentro do Projeto Político-Pedagógico (PPP), nem são letrados, internalizam uma culpa que perpassa toda a ação educativa desde as esferas federais, estaduais e municipais, transformam-se em vítimas de um processo excludente. E o fracasso toma proporções que atingem diretamente quem mais precisa do conhecimento: as crianças.

Mas no Brasil, nas últimas décadas, tanto no âmbito da gestão dos sistemas de ensino como na própria pesquisa educacional, as análises externas têm se sobreposto às internas. E afirmo que, em boa parte, as políticas educacio-

nais estão fracassando porque elas não partem da realidade escolar, de políticas voltadas diretamente às escolas, das necessidades dos professores, das condições de aprendizagem dos alunos (Libâneo, 2008, p. 169).

O fracasso de que versa a citação acima expõe justamente a problemática da falta de conhecimento da realidade escolar e suas especificidades. Dificuldade esta que, se resolvida, poderia promover um melhor aproveitamento das políticas públicas já existentes com novas abordagens.

Soares (1992), pesquisadora numa corrente de pensamento crítico-social, afirma que o fracasso escolar perpassa as instâncias e recai nas crianças de famílias e responsáveis que estão na base da pirâmide social, explicando a “ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural”. E as crianças chegam à escola como uma folha em branco e nada que vivenciaram no seu meio social menos favorecido não lhes será útil na construção do conhecimento, mas a criança que sai do seio familiar para ajudar a família traz mais conhecimento da realidade social de sua cidade mais do que aquela protegida no lar, conhecendo só seu limitado mundo.

Conforme apontamentos dentro da Constituição Federal (1988), as famílias e o Estado têm o dever de manter as crianças na escola e zelar por esse direito.

A educação, 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, 1996, p.2).

A Constituição Federal (1988) deixa a desejar nesse artigo quando cita que os sujeitos sejam preparados para o exercício da

cidadania e a qualificação para o trabalho, deixando de acrescentar a formação intelectual e crítica da realidade social e econômica. Segundo esta lei, educa-se os indivíduos não refletindo sobre e modificar sua realidade cultural, social e econômica e sim para trabalhar. É exatamente a busca que as crianças fazem ao abandonar a escola.

Procedimentos metodológicos

As visitas realizadas às famílias, após pesquisa documental em escolas no arquivo de 2013, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e as dez questões para serem respondidas e devidamente assinadas fizeram-se necessárias para refletir e entender os motivos da evasão fora das unidades integradas de ensino escolar. Os nomes de escolas, assim como os sujeitos entrevistados, não são necessários, pois o intuito não será focalizar em quem são eles e sim o que aconteceu. Consiste em desvelar por que abandonaram a escola e se voltaram à mesma.

Houve problemas na busca por estas famílias, depois de procurar nos endereços e nas fichas cadastrais das crianças evadidas. Encontrados os 50 endereços nas fichas de matrículas em duas escolas, organizadas as perguntas, a busca pelas crianças e suas famílias ocorreu em quatro bairros periféricos (as escolas encontram-se no centro da cidade).

Buriticupu é considerada uma cidade de muita migração e emigração. As crianças são levadas sem expedição de nenhum documento. Este motivo foi considerado um dos maiores fatores da evasão escolar municipal, porque nos endereços cedidos pelas escolas as famílias não moravam mais e tinham migrado, em busca

de trabalho. Vinte famílias foram localizadas, o que resultou em 20% do total, dando margem à produção de um diagnóstico dos problemas enfrentados pelas famílias para manter seus filhos na escola.

Sendo assim, as informações passadas por essas famílias entrevistadas foram primordiais para as nossas reflexões e o entendimento das explicações dadas sobre a desistência dos alunos - que nos foi passada por pais, mães e responsáveis pelos mesmos - de levarem adiante seus estudos no ano letivo de 2013, um direito adquirido das crianças.

Resultados e discussões

Das vinte famílias entrevistadas, detectamos vários motivos para a evasão escolar. Entre eles destacaram-se o *bullying*, a falta de transporte, a infraestrutura residencial e familiar, além do desrespeito à diversidade, motivos esses que levaram as crianças ao abandono do ambiente formal de educação.

A seguir, descrevemos algumas situações específicas:

Seis alunos dependiam do ônibus escolar para ir ao colégio. Porém, o mesmo não tinha regularidade em buscá-los. Assim, houve as desistências. Mas neste ano eles estão indo quando o ônibus faz seu itinerário. Infelizmente, quando não passava, voltavam para casa e o desencanto ficava evidenciado ao observar as mães narrando os fatos por seus filhos ainda não ter assiduidade e pontualidade na escola. Lopes (2009): “É preciso oferecer transporte para que todos possam desfrutar de iguais condições de acesso e permanência na escola”.

Ainda relataram que as atividades escolares para casa eram difíceis de fazer, mesmo com ajuda de outras pessoas, porque em sua maioria as mães mal conseguem assinar seu nome, outras nem isso, por serem também vitimadas pela desistência escolar.

A aluna A foi vítima de *bullying* na escola em 2013. Isso afetou também sua irmã, que no mesmo ano não quis estudar. Depois de terem mudado de escola, as duas voltaram no ano de 2014, e o problema familiar está superado, após várias terapias. Francisco e Libório (2008) nos dão conta: “A falta de referencial se remete ao desamparo das vítimas de *bullying* que, quando recorrem aos profissionais da escola, podem verificar que estes têm dificuldade em ajudá-los”.

Os alunos B e C vieram estudar na cidade, oriundos de localidades no município onde não tiveram acesso à escola. Moraram na casa de parentes para terminar o quinto ano do Ensino Fundamental, mas não se adaptaram à nova vida e voltaram para o interior para junto das famílias e estão sem estudar porque a escola fica muito longe de suas casas, que se localizam dentro dos assentamentos. Ribeiro (2010) argumenta: “No horizonte da formação do educando agricultor está a posse da terra para viabilizar seu projeto de trabalho e de vida. Porém, este esbarra na morosidade do Estado em cumprir o preceito constitucional que determina a função social da terra”. Estão, segundo responsáveis, trabalhando na área agrícola familiar sem estudar.

Outros cinco alunos, que se sentiram intrusos no sistema escolar, não se adaptaram. O desestímulo os leva a evadir. Legnani e Almeida (2000) discorrem sobre crianças sem interesse pela educação formal: “O efeito dessa concepção não é outro a não ser o fracasso escolar, em todas as suas formas possíveis de expressão,

pois o aluno, percebido como aquele que tem uma deficiência cultural que a escola deverá suprir, não é visto como um sujeito marcado pelo desejo de conhecer, o que é preponderante para que haja uma relação significativa com o conhecimento”.

Quatro crianças, segundo relatos das mães, desistiram de ir à escola por falta de infraestrutura residencial: não têm água em casa para lavar as roupas nem comida todo dia, devido à falta de renda familiar. A falta de água é o maior problema do Bairro Terra Bela, atingindo os moradores.

No artigo 227 da CF/88, é elevado como dever prioritário do Estado, famílias e sociedade garantir no que tange as crianças e adolescentes o direito “à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade e à liberdade”. Os menos favorecidos não conseguem garantias desse direito e ficam à margem do sistema educacional.

Na última família entrevistada, o pai narrou que seu filho resolveu assumir sua homossexualidade. A direção escolar reuniu-se com o Conselho Escolar, juntamente com os pais da criança, que estava cursando o 5º. Estes tentaram interferir em sua opção sexual. Essa diferenciação na escola

É “possível avançar, deste modo, de uma perspectiva de contemplação, reconhecimento ou aceitação das diferenças” para outra, que permite examinar as formas por meio das quais as diferenças são produzidas e nomeadas. A questão deixa de ser, neste caso, a identificação das diferenças de gênero ou de sexualidade, percebida como marcas que preexistem nos corpos dos sujeitos e que servem para classificá-los, e passa a ser uma questão de outra ordem: a indagação de como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais, etc.) são tomadas como definidoras de diferenças (LOURO, 2003, p. 46).

A criança, sem apoio psicológico, foi convidada a sair da escola, que numa atitude desesperada rasgou toda a documentação diante das autoridades presentes e desistiu dos estudos. A situação agravou-se depois que o provento Bolsa Família foi cancelado. Era o único provento da família, pois a mãe no pós-parto do último filho sofreu sérias complicações e ficou com distúrbio. O pai, diante desses problemas, assumiu a educação dos filhos, ocupando-se dos afazeres domésticos, sem condição de trabalhar.

O Projeto Pertencer

A ideia do Projeto Pertencer surgiu como necessidade de tratar a criança e sua família de forma diferenciada para manter um vínculo de afetividade, no intuito de estabelecer parceria no ano letivo.

Uma ficha individual preconcebida com perguntas sobre renda familiar, habitação, trabalho, Bolsa-Escola e outros para traçar um perfil da vida socioeconômica das mesmas, além de números de telefones para trocar informações sobre atividades, faltas das crianças e confirmação de encontros fizeram-se necessários.

Com os dados das fichas, traçou-se um perfil com estratégias que ajudassem no ensino-aprendizagem e no relacionamento com a família. Transformando antigas reuniões em encontros entre pais, mães, filhos e professora num momento de atividades distintas e troca de experiências.

Com informações individuais da turma e o contato direto com os pais, o Projeto Pertencer vem tentando destruir a barreira existente entre o muro da escola e as famílias em 2013, 2014 e em 2015.

No começo de cada ano, o projeto passa por reflexão e vai sendo modificado para adequar-se às novas expectativas, mantendo-se atuante e cumprindo seu legado social no qual foi idealizado. Trazer 100% das crianças com suas famílias para o trabalho de duplas e observação na progressão das mesmas e participando ativamente do processo educacional.

Considerações finais

Com todos esses problemas detectados junto às famílias, o intuito desse trabalho será de compartilhar as informações coletadas com os gestores escolares e a secretária de Educação, fazendo um quadro demonstrativo da realidade de nosso município, para reflexão e busca de soluções possíveis que venham sanar ou minimizar os problemas das famílias, oferecendo-lhes ajuda para que os alunos retornem à escola, ofertando-os condições para não abdicarem do ano letivo vigente e conseqüentemente concluir seus estudos.

Desvelados os motivos da evasão neste município em 2013, a reflexão faz-se necessária e mudanças são fundamentais, rompendo velhos paradigmas. Pensar no desenvolvimento de estratégias no sistema de educação municipal com delineamentos.

Pesquisar a evasão com mais profundidade, abstraindo subsídios em todas as escolas da rede, faz-se necessário para manter a criança no lugar que é seu de direito e de fato: a escola.

À luz do que foi investigado e observado entre combinações de fatores motivacionais inter-relacionados, inclusive com características socioeconômicas, indica-se que o fenômeno é complexo,

o que aponta a necessidade de mais estudos qualitativos ampliando o olhar no ambiente pesquisado.

Referências

ARROYO, M. *Reverendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BURITICUPU, SEMED. Secretária Municipal de Educação. Estatística de 2013.

BRANDÃO, Zaia. et.al. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 64, n. 147, maio/ago. 1983, p. 38-69.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Lei Federal n.º 8.069/1990. Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_UFG/infância/O_defesa.html>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade / organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília:FNDE,Estação Gráfica,2006.

CASTRO, Maria Helena de. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro, IPEA, 2000.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um Estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n.2, 2008.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. v. 5, n. 8, São Paulo, 2000.

LEON, Fernanda Leite Lopez de; Menezes-Filho, Naércio Aquino. *Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil*. Ed. Cultura, v. 1998, n. 1999, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 25. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. Alguns aspectos da política educacional do Governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. *Revista HISTEDBR On-line*. Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <libaneojc@uol.com.br>. Acesso em: 15 dez. 2014.

LIMA, Altamar. *A explicação da repetência e da evasão pelas vítimas do fracasso escolar*. São Luis: EDUFMA, 1998.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade O "normal" o "diferente" e o "excêntrico". *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

LOPES, Elisângela Pereira. Modelo organizacional para o transporte escolar rural nos estados e municípios brasileiros. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Transportes Urbanos)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. Metodologia da pesquisa. In: OLIVEIRA, Silvio Luiz. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997. p.103-232.

PEREIRA, L. P. O sentido do pertencimento nas relações pedagógicas: um olhar voltado à experiência de professores [dissertação]. São Paulo: Programa de Mestrado em Educação, USP, 2007.

RIBEIRO, Marlene. *Estado e educação: questões às políticas de educação do campo*. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/30308>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos avançados*, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. *Cad. Pesq.*, São Paulo (52): 19-24, fev.1985.



Buriticupu, MA
Fonte: Google



Educação escolar e desenvolvimento humano: o lugar da infância no curso de Pedagogia de um centro universitário

RESUMO: O objetivo do presente texto é analisar o lugar que infância e sua educação ocupam no curso de Pedagogia de um centro universitário no sudoeste do Maranhão. O curso em questão tem, entre outros objetivos, formar professores para atuação na educação infantil. A ideia central, aqui, é identificar a concepção pedagógica que orienta o fazer pedagógico no curso, considerando que não existe neutralidade na educação. A investigação deu-se pela análise do projeto pedagógico do curso, especificamente as disciplinas voltadas para a educação infantil, e teve como referencial a Teoria Histórico-Cultural. Constatamos que não existe uma concepção definida de criança no projeto pedagógico do curso, mas a concepção de formação humana está implicitamente baseada na teoria da reflexividade. As disciplinas que tratam da formação para a educação infantil trazem importantes temas relacionados à criança pequena, porém desconsideram a criança de zero a três anos. Conclui apontando para os riscos de se ter uma formação centrada nos anos iniciais do ensino fundamental e, contrariamente, esvaziada dos conhecimentos necessários para educar a criança no ambiente das creches.

PALAVRAS-CHAVE: Criança pequena. Educação infantil. Formação de professores.



Autor

FRANCISCO DE ASSIS CARVALHO DE ALMADA - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso (1990), mestre em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará (2005) e doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília (2011). Professor adjunto no Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão (Campus de Imperatriz). Líder do Grupo de Estudos “Estudos Marxistas em Educação e Psicologia” (Emep). E-mail: almadafca@globo.com

Introdução

A partir das duas últimas décadas do século XX, os pesquisadores da infância incorporaram em seus discursos novos termos e conceitos referentes ao professor de educação infantil, sua formação e seu trabalho. Isso certamente contribuiu para que a criança adquirisse visibilidade e, conseqüentemente, várias conquistas legais, principalmente em relação a sua educação escolar. Hoje a educação infantil é anunciada como direito da criança pequena e responsabilidade do Estado, integrada ao sistema educacional brasileiro como primeira etapa da educação básica. Em função disso, seu professor deve possuir formação em nível superior (CERISARA, 2002; FARIA e PALHARES, 2007). Essas mudanças foram tão significativas que muitas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas incluíram a formação para a educação infantil em seus cursos de Pedagogia¹.

Diante desse contexto, delimitamo-nos, neste trabalho, ao objetivo de analisar o lugar que a infância e sua educação ocupam no curso de Pedagogia de um centro universitário no sudoeste do estado do Maranhão. O centro em questão aderiu ao *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica* (Parfor) e, em função disso, ministra o curso de Pedagogia em seis municípios maranhenses. Resta saber, portanto, com quais conhecimentos

1 Lembrando que a maioria dos documentos oficiais aponta como lócus de formação do magistério para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental o curso Normal Superior e como instituição formadora os Institutos Superiores de Educação. A maioria das universidades públicas preferiu incluir a formação para a educação infantil no próprio curso de Pedagogia a ter que implantar o Curso Normal Superior.

essa formação vem se dando e qual a concepção de criança por ele adotada.

Partimos do pressuposto de que a criança, no período que compreende a educação infantil, tem especificidades que a diferem das crianças atendidas nos anos iniciais do ensino fundamental. É preciso, portanto, a inclusão de componentes curriculares na formação do professor que levem em conta essas especificidades. Não se trata, em hipótese alguma, de antecipar a escolarização, precocemente, mas trazer atividades que permitam o enriquecimento máximo em cada etapa da infância.

A presente pesquisa tem como referencial de análise a Teoria Histórico-Cultural, a vertente psicológica que investiga o psiquismo humano com base nos princípios do materialismo histórico e dialético e tem como principal representante o psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski² (1896-1934). Por isso, é também conhecida como Escola de Vigotski. Optamos por essa teoria pelo fato de ela defender a educação como a oportunidade de a criança adquirir, pela apropriação da cultura, os atributos humanos que não lhes são garantidos pelas condições biológicas ao nascer. Isso traz, por um lado, a necessidade e a satisfação de investir no humano e sua genericidade por meio da atividade de ensino. Por outro, impõe-nos a tarefa de refletir sobre o lugar que a criança pequena ocupa no currículo dos cursos de Pedagogia, que, também, formam para educação infantil.

Os dados aqui apresentados foram coletados a partir de um estudo do projeto pedagógico curricular do curso. Para tanto, uti-

2 Registramos diferentes maneiras de escrever o nome do pensador russo Lev Semenovich Vigotski. Neste trabalho, a forma usual será Vigotski. Exceto nas citações diretas e referências bibliográficas por respeito à grafia do texto original.

lizamos a técnica da análise documental que busca compreender e avaliar documentos para um determinado fim. Saviani (2007, p. 176) alerta que, nessa técnica, não é suficiente analisar apenas o texto. “[...] é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas. É necessário ler nas entrelinhas”. Seguindo esses cuidados, centramos nossa análise no ementário e nas bibliografias apontadas nas disciplinas referentes à formação para a educação infantil.

O texto a seguir está organizado em duas partes. Na primeira, apresentamos a concepção de criança e desenvolvimento humano, segundo a Teoria Histórico-Cultural. Na segunda, apresentamos a análise do lugar que a criança e sua educação ocupam no projeto pedagógico do curso.

A criança pequena e sua educação: uma análise histórico-cultural

Para alcançar o objetivo aqui proposto, à luz da Teoria Histórico-Cultural, faz-se necessário esclarecer, embora de forma abreviada, o que é essa teoria, como ela concebe a criança e o papel que atribui à educação em seu desenvolvimento.

A educação escolar e sua contribuição para o desenvolvimento humano

Com base no materialismo histórico e dialético, Vigotski (1993) defende o desenvolvimento do psiquismo humano como cultural e histórico. O homem não nasce dotado das características humanas, como inteligência, consciência e personalidade,

nem as adquire espontaneamente, mas se apropria delas por meio da atividade que realiza. Essa apropriação se dá, sempre, por um processo mediado por outros indivíduos com mais experiência que a criança. E, principalmente, que ela realize uma atividade que lhe permita as apropriações necessárias (VIGOTSKI, 1993). Não é, portanto, um processo passivo.

Na educação infantil, essa mediação só poderá ser adequadamente realizada se o professor conhecer as regularidades do desenvolvimento da criança. Ou seja, saber que em cada idade ela se distingue por uma sensibilidade frente a diferentes tipos de ensino ou de influência dos adultos e do meio (MELLO, 2004). Essa sensibilidade é definida por Leontiev (2004) como *atividade principal*. A atividade principal “[...] representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana” (LIBÂNEO, 2004, p. 116). Essa atividade governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança. Por meio dela, a criança relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, adquire necessidades específicas em termos de desenvolvimento. Essas necessidades impulsionam tanto as mudanças mais importantes no processo psíquico da criança, como também as particularidades psicológicas da sua personalidade. Nesse processo, a percepção e as ações da criança vão se transformando pela mediação com o outro e, particularmente, pela apropriação dos signos e da linguagem. Elkonin (1987) destaca que as principais atividades que regulam o desenvolvimento da criança no período de zero a seis anos são a *comunicação emocional*, a *atividade com objetos*, o *jogo de papéis*, também chamado de brincadeira.

Quando o professor conhece essas regularidades, e sabe explorá-las, a possibilidade de a criança aprender e, consequentemente, se desenvolver aumenta significativamente pela rapidez com que a criança aprende a raciocinar. Tudo isso em função da apreensão do mundo ao seu redor. Essa apreensão, pela criança, é tão importante que Leontiev (2004) afirma que, se o nosso planeta fosse acometido de uma catástrofe na qual percesse toda a população adulta, poupando somente as crianças, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria, inevitavelmente, interrompida:

Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar (LEONTIEV, 2004, 291).

Em cada estágio da sociedade são produzidos novos conhecimentos, que funcionam como mediadores do desenvolvimento humano. Isso permite que as novas gerações encontrem um mundo mais avançado em termos culturais que o mundo das gerações que as precedem (MELLO, 2004). A apropriação decorrente desse avanço origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e edifica novos níveis no sistema do comportamento humano. Logo, o conteúdo do pensamento é a existência humana refletida.

Feitas essas considerações, passamos a esclarecer a concepção de criança, segundo a Teoria Histórico-Cultural.

A concepção de infância na Escola de Vigotski

Já se tornou lugar comum afirmar que, ao nascer, o homem é incompleto (PINO, 2005). A fragilidade e a insuficiência para sobreviver por conta própria fazem do bebê humano, efetivamente, o mais indefeso dos mamíferos. Pino (2005) argumenta que, pela lógica da evolução biológica, o bebê humano deveria ser mais esperto que o das espécies precedentes, não o contrário. A explicação desse paradoxo reside justamente naquilo que constitui a vantagem evolutiva do *homo sapiens*: suas funções superiores são de natureza cultural, particularmente a fala. Embora a criança nasça potencialmente com a capacidade criadora, imaginativa e outras próprias do gênero humano, não nasce dotada das aquisições histórico-culturais da humanidade. Assim, os primeiros pontos de apoio para a realização da atividade criadora e da imaginação encontram-se, para a criança, em tudo aquilo que ela experimenta do mundo em que está inserida.

Ao nascer, cada ser humano é igual a outros seres humanos nascidos em qualquer época histórica precedente, já que todos têm, apenas, potencialidades naturais de se tornarem seres humanos históricos (MELLO, 2004). Mas, desde o primeiro momento em que toma contato com o mundo, inicia seu processo de humanização no sentido cultural e histórico. Ou seja, desde os primeiros instantes de existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação e lhe conferem um caráter cada vez menos instintivo e cada vez mais aprendido. O que ela ouve, manipula e vê, enfim, tudo que é oferecido a ela acumula-se em sua memória. Essas vivências e experiências, segundo Mello (2004), são materiais para o ato criador que ela realizará mais tarde.

A Teoria Histórico-Cultural aponta para uma concepção de infância, cujo desenvolvimento decorre do conjunto das atividades realizadas pela criança no contexto social, em um processo que lhe garante a especificidade humana. Portanto, podemos concluir que a aparente inferioridade e prematuridade do bebê, em vez de tornarem-se obstáculos ao seu desenvolvimento, tornam-se um enorme ganho e um importante fator deste, uma vez que lhe possibilita beneficiar-se da experiência cultural humana. Assim, as desvantagens biológicas constituem-se em vantagens culturais de forma ilimitada. O fato de suas funções psíquicas não estarem totalmente prontas no momento do nascimento possibilita que elas sofram profundas transformações sob a ação da cultura e da educação. A Teoria Histórico-Cultural, portanto, supera a visão natural de desenvolvimento psicológico por entender que a criança traz, ao nascer, apenas um conjunto de potencialidades.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a criança nasce com uma única potencialidade: a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão: a aptidão para ter aptidões; com uma única capacidade: a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência – o que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a autoestima, os valores morais e éticos, a afetividade (MELLO, 2004, p. 136).

Nessa visão, a criança, em termos de desenvolvimento, depende da atividade que realiza e das condições objetivas que lhe permitem interiorizar e expressar as qualidades humanas presentes nessas atividades. Para Mello (2004), pensar o desenvolvimento da criança a partir, apenas, de aptidões que ela traz ao nascer, é

admitir que a educação pouco pode fazer por seu desenvolvimento, uma vez que esta apenas facilitará o desabrochar das aptidões e qualidades para as quais o sujeito apresente uma predisposição. Logo, todo olhar para a criança, no sentido de compreender como ela se desenvolve, deve ser contextualizado. Isso significa que, para compreender a criança, é necessário compreender a dinâmica de sua idade e como as situações sociais influenciam as novas estruturas de sua consciência nos diversos períodos de seu desenvolvimento. Da mesma forma, é necessário compreender os comportamentos advindos das novas estruturas, conforme a idade da criança vai aumentando.

No decorrer do primeiro ano de vida da criança, três períodos se destacam na dinâmica de seu desenvolvimento: o período de passividade, o período de interesse receptivo e o período de interesse ativo (VIGOTSKI, 1996). O período de passividade é representado pela transição entre a vida intrauterina e a vida social. É um período substancialmente marcado por condicionantes de natureza biológica. A vida psíquica do bebê caracteriza-se pela fusão de sensações e afetos, indistinção de objetos sociais e físicos, passividade e ausência de vivência social. No período de interesse receptivo, o mundo desponta como objeto de interesse para a criança. Nesse momento, ocorre uma substancial transformação no seu estado psíquico em função de mudanças nos ciclos de sono, vigília e alimentação. Aparecem as primeiras reações, destacando-se o sorriso quando ela ouve a voz humana. O período de interesse ativo é um momento de grande viragem qualitativa. Destacam-se, nele, a manipulação de objetos, a busca de autonomia locomotora e a tentativa de comunicação. Esses períodos marcam a passagem gradual da passividade à atividade. O afeto,

segundo Vigotski (1996), é o processo central do comportamento porque é responsável pela unidade entre as funções sensoriais e motoras que caracterizam esse período.

As aquisições da fala e a consciência adquirida de si mesma, como pessoa, e do mundo impulsionam suas possibilidades e necessidades de ações mais complexas e isso exige novas formas de mediações educativas por parte do adulto. Seu comportamento, nessa etapa, é determinado pela situação presente, perante as situações em que ela experimenta, manipula, rejeita ou aceita. Isso ocorre porque ela ainda não acrescenta conhecimentos prévios sobre a situação com que está lidando. Nessa idade, suas ações, seu pensamento e o seu afeto estão ligados à atividade que ela realiza. Ou seja, a criança sabe relacionar as coisas, porém sempre em uma situação exclusivamente visual-direta.

Sabe-se que os afetos da criança nessa idade também se manifestam principalmente no momento da percepção visual-direta do objeto face ao qual está orientado o afeto. Para a criança dessa idade, que já tem atividade intelectual, pensar não significa recordar. Somente ao pré-escolar pensar significa recordar, quer dizer, apoiar-se em sua experiência anterior (VIGOTSKI, 1996, p. 344).

Para a Teoria Histórico-Cultural, embora exista uma relação de dependência com o adulto, a criança não é marcada pela ótica da incompetência e incompletude e nem é definida como um adulto idealizado.

Por volta dos três anos, podemos identificar algumas manifestações contraditórias no desenvolvimento da criança. É o que Vigotski (1996) define como a dialética entre *ser* e *não ser* em relação às ações motoras, à linguagem e ao afeto. Nesse sentido,

não se pode dizer se a criança *anda* ou *não anda*, *fala* ou *não fala*, *aceita* a realidade ou *protesta*. É comum ela começar a andar e, de imediato, parar de andar; comece a falar e, de repente, parar de falar. Isso não significa um retrocesso, mas sim que o seu andar e a sua linguagem ainda não amadureceram. Vigotski define esse período como a idade crítica, onde a independência e a rebeldia são também características bem presentes. “Na idade crítica, essas reações se manifestam, às vezes, com grande intensidade e acuidade, principalmente em casos de uma educação incorreta, convertendo-se em autênticos ataques, hipobúlicos, cuja descrição está associada à concepção de criança difícil” (VIGOTSKI, 1996, p. 319). Essa instabilidade nos remete à forma como a criança lida com o mundo. Muitas se recusam a realizar uma tarefa pelo simples fato de que a proposta parte de um adulto e não dela própria. Não se trata de uma reação contrária ao conteúdo da tarefa, mas pela decisão vir de outra pessoa. Essas características demonstram que o desenvolvimento da criança, até mesmo o físico, não é linear, nem regular, mas provocado por rupturas e saltos qualitativos - em cada uma dessas rupturas, ela conquista um lugar nas relações sociais.

As mudanças de um estágio ao outro acontecem quando a criança percebe que o lugar que ela ocupa nas relações sociais não mais corresponde às suas necessidades e potencialidades e, com isso, se esforça para modificá-lo. Isso ocorre quando surge “[...] uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 2006, p. 66). Assim, a criança brinca não para criar

um mundo diferente do mundo diferente para si, mas para apropriar-se do mundo dos adultos em função da impossibilidade de desempenhar as mesmas tarefas desempenhadas pelos adultos.

A concepção histórico-cultural de infância leva em consideração que o comportamento resulta de uma trajetória histórico-cultural, mas cujo processo não se dá de forma passiva e adaptativa, mas por apropriação. Nesse sentido, “[...] a criança não se adapta ao mundo dos objetos e fenômenos humanos que a rodeiam, *fá-lo* seu, isto é, *apropria-se dele*” (LEONTIEV, 2004, p. 140, grifo do autor). Essa apropriação decorre das condições dadas a ela pelo contexto de vida e educação em que ela está inserida. Leontiev explica que existe uma diferença substancial entre o processo de apropriação e adaptação. A adaptação é um processo biológico de modificação das faculdades e caracteres específicos do sujeito e de seu comportamento inato, enquanto a apropriação tem por resultado a reprodução, pelo indivíduo, de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. É o processo graças ao qual se reproduz na criança o que no animal é garantido pela hereditariedade.

Diferentemente dos outros animais, que trazem ao nascer o conjunto de habilidades que vão desenvolver na idade adulta, o homem precisa aprender as habilidades que poderá desenvolver (MELLO, 2004). Isso ocorre porque as funções psicológicas superiores são de natureza cultural, como falamos no início deste texto. Vigotski (2006, p. 113) alerta que a criança “[...] atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma de pensamento abstrato”. O autor menciona como exemplo a linguagem que tem origem, em primeiro lugar, como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertida

em linguagem interna, transforma-se em função mental, também interna e fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. Este não é simplesmente expresso em palavras. É por meio delas que passa a existir.

A Teoria Histórico-Cultural vê os fenômenos em constante movimento e entende que os processos psicológicos humanos contêm uma história, um desenvolvimento. Nessa visão, a criança apropria-se das qualidades humanas disponíveis para viver em sua época. Seu desenvolvimento intelectual está relacionado ao desenvolvimento histórico das relações sociais de produção e das condições objetivas em que ela está inserida no meio social, cultural e educacional. Assim, a criança não pode ser compreendida apenas a partir da etapa cronológica em que se encontra, mas de suas atividades de vida real.

Ao lançar as bases da categoria da atividade, Leontiev (2004) esclarece que as novas formações psicológicas emergem e se desenvolvem relacionadas à forma como a vida da criança é organizada e pelos diferentes modos de atividade em que ela é envolvida. Alerta, como já mencionado, que o curso do desenvolvimento da criança muda conforme o papel que ela desempenha e o lugar que ela ocupa nas relações sociais de seu contexto. Assim, cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por certo tipo de relações da criança com a realidade. À medida que ela vai conquistando um novo lugar na sociedade, vai adquirindo novas formas de apreender e recriar o mundo para si, como algo que lhe é próprio e singular:

Toma posse do mundo concreto enquanto mundo dos objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas. Conduz um “automóvel”, dispara a “espingarda”, se bem

que seu carro não possa ainda rodar nem a espingarda disparar. Mas a criança não tem necessidade disso neste estágio do seu desenvolvimento, pois suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade objetiva de sua atividade (LEONTIEV, 2004, p. 305).

Assim, pela atividade que realiza, a criança é capaz de apropriar-se dos objetos e atribuir significados a eles, adquirindo apropriações cada vez mais complexas. É capaz de internalizar, a partir da relação com os adultos, funções essenciais, como o pensamento verbal, o controle da própria conduta, ideias e sentimentos morais e éticos. É capaz, também, de colocar-se no lugar do adulto e, nesse processo, compreende os papéis e as relações sociais que presencia.

A Teoria Histórico-Cultural fala de infância em um sentido amplo, uma vez que os diferentes contextos propiciam diferentes formas de imersão da criança nas esferas cotidiana e não-cotidiana. Dessa forma, dois aspectos são fundamentais para o entendimento das formas de inserção do sujeito no mundo cultura, segundo essa teoria: o cultural e o histórico. O primeiro está relacionado à forma como a sociedade organiza o conhecimento e o veicula por instrumentos materiais e simbólicos, principalmente a linguagem. É com a aquisição desses instrumentos que a criança se apropria dos conhecimentos historicamente produzidos e adquire a sua segunda natureza, a natureza humana, e responde as demanda do ambiente. O segundo aspecto, o histórico, se refere ao fato de que esses instrumentos foram criados ao longo da história social dos homens, foram se aperfeiçoando e, a cada forma adquirida, respondiam às necessidades de seu tempo, mas guardavam características de períodos anteriores. Porém, como

alerta Leontiev (2004), o processo de elaboração de instrumentos não é uma simples adaptação do homem ao meio é também apropriação, pois, à medida que os instrumentos se aperfeiçoavam, o mesmo acontecia com os sinais e sons que acompanhavam seu processo de elaboração. Percebe-se que esse processo é dialético: trabalho, instrumentos e linguagem se complementam. A linguagem permitiu, inicialmente, o uso mais eficiente dos recursos e a produção de novos conhecimentos; evoluindo, levou o homem a se tornar analítico, sistematizando as experiências para reordená-las em modelos mentais da realidade que pudessem ser usados para dirigir as ações seguintes.

A criança pequena e sua educação no curso pesquisado

Nesta parte, apresentamos a análise do projeto pedagógico do curso pesquisado, considerando o objetivo aqui proposto. Para tanto, fomos guiados pelas seguintes indagações: Qual concepção pedagógica de formação humana está presente no curso? Quais disciplinas compõem a formação para a educação infantil e quais conhecimentos elas trazem?

Antes, é preciso esclarecer que usamos, aqui, o conceito de lugar como metáfora de sentido, de significação e importância.

Estrutura e concepção pedagógica do curso

Considerando que o curso, objeto da presente pesquisa, tem, entre outros, o objetivo de formar licenciados “[...] para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais

do Ensino Fundamental [...]” (UFMA, 2014, p. 20), pressupõe-se que esse objetivo implique em uma concepção definida de infância. Assim, nosso objetivo, neste item, é apresentar sua estrutura básica e refletir sobre a concepção de criança e de formação humana presente no curso.

O curso está estruturado em quatro núcleos, a saber: a) *Núcleo de Fundamentação dos Estudos Pedagógicos*: contém o elenco de disciplinas que dão fundamentos à educação. b) *Núcleo de estudo das relações constitutivas do processo pedagógico*: traz disciplinas relacionadas à organização do processo pedagógico, códigos e línguas, diversidade e especialmente as metodologias de ensino. c) *Núcleo de docência e processos formativos*: composto pelos estágios supervisionados. d) *Núcleo de aprofundamento*: este núcleo apresenta seis possibilidades de complemento da formação do pedagogo: 1) Educação de Jovens e Adultos, 2) Educação Especial, 3) Educação a Distância, 4) Educação Étnico-Racial e Bilíngue, 5) Educação do Campo e 6) Educação Indígena. Este núcleo tem como objetivo complementar os estudos adquiridos nos outros núcleos, mas, considerando a escolha dos alunos. Ou seja, com a inserção do aluno em uma dessas áreas em que ele cursará duas disciplinas de caráter teórico e uma de caráter investigativo. Podem ser ofertadas até duas áreas, cuja escolha se dará mediante discussão com os acadêmicos, autoridades educacionais locais. “[...] no caso de um número reduzido de alunos para uma das escolhas, este poderá ser complementado com outros professores da rede pública e/ou alunos de curso de formação de professores que receberão declaração de atualização” (UFMA, 2014, p. 31). Este núcleo é apresentado no oitavo período do curso.

Textualmente, o projeto do curso não explicita sua concepção de criança e de educação infantil. Mas uma leitura mais atenta revela que sua concepção de formação profissional está ancorada nos pressupostos da *Teoria da Reflexividade*. Essa teoria, segundo Pimenta (2002), adentrou o cenário educacional desde o início dos anos de 1990 do século XX. Logo no começo do projeto, o leitor é informado que a organização curricular visa integrar as diferentes áreas temáticas tendo em vista a utilização da reflexividade como princípio pedagógico inerente ao desenvolvimento do currículo.

A palavra reflexividade é constantemente mencionada, o que nos leva a deduzir que se trata, realmente, da teoria da reflexividade. Inclusive ao definir a função profissional do pedagogo.

Nesta perspectiva, propõe-se a formação de um profissional que tenha como base para a tomada de decisão em seu campo profissional a *reflexividade*, ou seja, um docente que busque a compreensão das relações desenvolvidas em seu ambiente de trabalho, as formas pelas quais essas relações influenciam nos processos de escolarização e de desenvolvimento profissional e como uma perspectiva crítica de ensino pode reconfigurar a relação com o saber e com a cultura (UFMA, 2014, p. 19. Grifo nosso).

A valorização do conhecimento tácito está explícita na própria estrutura do curso ao adotar seminários interdisciplinares que objetivam desenvolver a “[...] *reflexividade* sobre o cotidiano escolar e a elaboração e apresentação de trabalhos científicos que subsidiem o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras estimuladas no decorrer do estágio curricular” (UFMA, 2014, p. 21. Grifo nosso). Ou seja, o projeto propõe uma formação profissional baseada na valorização da prática profissional como momento de

construção de conhecimento. Para Pimenta (2002, p. 19), “[...] através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”. Em outras palavras, pressupõe-se que, ao desenvolver seu trabalho, o professor mobiliza uma pluralidade de saberes que contribui com o seu desenvolvimento profissional.

Ao definir o processo formativo do pedagogo, o projeto pedagógico do curso assim se expressa:

A estrutura curricular é constituída de um tronco comum obrigatório e de núcleos temáticos integrados por seminários interdisciplinares que objetivam desenvolver habilidades de estudo, *reflexividade sobre o cotidiano escolar* e a elaboração e apresentação de trabalhos científicos que subsidiem o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras estimuladas no decorrer do estágio curricular (UFMA, 2014, p. 20. Grifo nosso).

A reflexividade defende a formação do professor fundamentada mais em atividades práticas do que em estudos teóricos, pois este só irá aprender a ser professor na prática. No entanto, essa concepção não vem ocorrendo sem críticas. Para pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural como Arce (2001), Duarte (2001 e 2006) e Facci (2004), ela é, antes de tudo, um ajustamento de educação pública ao ideário neoliberal. Especialmente no tocante à formação do professor. É, portanto, um retrocesso no modo de se conceber a formação do professor, pois, ao priorizar os conhecimentos da prática, temos uma formação esvaziada dos conhecimentos teórico-científicos necessários ao exercício da docência.

O lugar da criança e sua educação no currículo do curso

Orientados pelos princípios metodológicos da análise documental, inicialmente identificamos as disciplinas voltadas para a criança pequena e sua educação e centramos nossa análise em suas ementas e bibliografias. Embora reconhecendo a limitação das ementas como indicadoras de uma prática concreta – porque nem sempre elas refletem o que ocorre em sala de aula – consideramos que elas são indicadoras da intenção e da direção que os professores desejam imprimir ao trabalho docente.

As disciplinas que integram o conjunto de conhecimentos voltados para a criança pequena e sua aprendizagem são: *Psicologia da Educação I ou da Infância*; *História, Política e Cultura da Infância*; *Fundamentos e Metodologia do Ensino da Educação Infantil* e *Estágio em Docência na Educação Infantil*. Juntas, elas perfazem um total de 300 horas e estão distribuídas do primeiro ao sexto período do curso. É uma boa carga horária, considerando que outras disciplinas também tratam da criança pequena e sua educação.

Psicologia da Educação I ou da Infância é ministrada no primeiro período do curso e traz uma ementa bastante ampla. Inicialmente, contextualiza a Psicologia como ciência antes de introduzir o conceito de infância. Isso é importante, porque, para analisar qualquer fenômeno, é imprescindível situá-lo em seu contexto de origem.

Contextualização histórica da Psicologia como Ciência e principais correntes teóricas; a Psicologia do Desenvolvimento; o desenvolvimento humano, hereditariedade x ambiente, maturação e aprendizagem; a Psicologia do Desenvolvimento sob diferentes enfoques teóricos, centrados

na infância. Desenvolvimento de Aprendizagem (UFMA, 2014, p. 37).

Como se percebe, a disciplina percorre todas as vertentes psicológicas que tratam da infância e seu desenvolvimento. No entanto, tem uma forte inclinação naturalista de desenvolvimento humano. O enfoque naturalista compreende a criança como indivíduo isolado, para o qual a sociedade é apenas o meio em que ela habita, bem como analisa seu desenvolvimento psíquico como um processo de adaptação às condições da vida que ela leva (ELKONIN, 1987). Assim, desenvolvimento humano, notadamente no período que compreende a infância, é pensado e analisado por intermédio de fases esperadas e previstas, ignorando as determinações históricas. Para Vigotski (1996 e 2006), a periodização tem grande importância na medida em que evidencia e esclarece a questão da sensibilidade de determinados períodos a certos tipos de influência educativa e também por permitir a compreensão das leis de transição de um período a outro do desenvolvimento. Porém, não é o único parâmetro para definir e analisar o desenvolvimento da criança.

Analisando a bibliografia sugerida, percebe-se que ela contempla o que é proposto no ementário da disciplina. Vai, inclusive, além do que é proposto, uma vez que aborda a Teoria Histórico-Cultural, que é ausente na ementa.

A disciplina *História, Política e Cultura da Infância* tem uma abrangência muito grande e aparece no quarto período do curso e traz a seguinte ementa:

As teorias de Piaget, Vigotsky, Montessori, Wallon e Freinet como base para o processo educacional de crianças de 0 a 6 anos. Fundamentos teóricos das abordagens

construtivistas e interdisciplinares na educação infantil. Pedagogias da Infância, concepções de criança, cuidar e educar na primeira infância. Concepções epistemológicas e gestão do espaço-tempo na educação infantil. História social da infância. História das instituições de atendimento infantil. Políticas e ordenamentos legais que orientam esse nível de ensino. Infância contemporânea. O Estado e as Políticas públicas para a infância. Análise dos programas e políticas das diferentes instituições (públicas e privadas) de atendimento à criança. Temas históricos e culturais sobre a infância: diferentes concepções e abordagens. Produções e artefatos culturais da infância e Construção de identidades infantis (UFMA, 2014, p. 54).

Essa é a ementa mais complexa e confusa de todas as disciplinas relacionadas à educação infantil. Logo no primeiro tópico, traz as teorias de Piaget, Vigotski, Montessori, Wallon e Freinet como base para o processo educacional para a criança de zero a seis anos. Mas, em seguida, no segundo tópico, apresenta os fundamentos das abordagens construtivistas e interdisciplinares na educação infantil. O curioso é que a abordagem construtivista nada mais é que a teoria piagetiana. O restante da ementa é permeado por assuntos relacionados à infância e às políticas educacionais, programas de ensino e produção de materiais pedagógicos. Alguns desses tópicos são desnecessários e desviam-se do foco da disciplina.

Fundamentos e Metodologias do Ensino da Educação Infantil aparece no 5º período do curso. Tem uma ementa bastante extensa e é também bastante repetitiva.

Planejamento e organização das ações e espaços educativos de crianças de 0 a 6 anos. O lúdico na Educação Infantil: o brincar, as brincadeiras e jogos como expressão

cultural e sua importância no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança. Processos interativos, a imaginação, a literatura, as artes plásticas, cênicas e a música na constituição do sujeito solidário, autônomo e criativo. O papel e prática pedagógica dos profissionais de educação infantil. A organização do trabalho pedagógico. Processos de construção da autonomia infantil. Atividades lúdico-pedagógicas. Desejos e necessidades infantis. Planejamento, rotina e modalidades organizativas dos eixos de conteúdo (UFMA, 2014, p. 63).

Embora repetitiva, a ementa acima traz importantes elementos relacionados aos fundamentos e metodologias da educação infantil, como, por exemplo, o lúdico e as brincadeiras. Isso certamente é um indício de que o curso percebe a brincadeira como uma das principais atividades da criança no período pré-escolar. No entanto, a brincadeira aparece como atividade principal após a primeira infância, a partir dos três anos de idade. Segundo Elkonin (1987), no período que vai de zero a três anos, mais ou menos, temos a *comunicação emocional* e a *atividade com objetos* como as principais atividades que regulam o desenvolvimento da criança.

A comunicação emocional é a primeira forma de inter-relação que se estabelece entre a criança pequena e seu entorno. Nesse período, ela já é capaz de interagir com o adulto, que lida com ela de forma significativa, e é por meio dessas interações que ela começa a se apropriar da cultura e dos objetos externos a ela. É o adulto quem lhe apresenta o mundo da linguagem por meio da palavra que lhe é comunicada desde o seu nascimento. É ele, também, que atribui significados aos objetos nesse período. A ausência dessa comunicação é prejudicial ao desenvolvimento

psíquico da criança, porque nesse período ela compreende muito mais do que é capaz de expressar.

Já a atividade com objetos, também conhecida como atividade objetual, aparece no limite da primeira infância. É o momento em que a criança adquire o “[...] domínio dos procedimentos, socialmente elaborados” (ELKONIN, 1987, p. 116). Ela caracteriza-se, basicamente, pela assimilação dos procedimentos sociais contidos nos objetos que manipula. A interação com os objetos, apresentados pelos adultos, cria a base para o desenvolvimento das funções psíquicas que caracterizam o indivíduo adulto, como o pensamento, a atenção, a memória e a linguagem oral. Operando com os objetos, a criança apossa-se do mundo concreto da criação humana, toma consciência das ações realizadas com eles e, com isso, amplia sua consciência do mundo objetivo. Portanto, o currículo que ignorar essas atividades, certamente, não preparará o professor para atuar com a criança pequena, principalmente nos ambientes das creches.

O último componente curricular relacionado, especificamente, à educação da criança pequena é o Estágio em Docência na Educação Infantil. Este estágio está no 6º período do curso e seu objetivo principal é colocar os alunos em contato com as especificidades dos ambientes da educação infantil, ou seja, creches e pré-escolas. Apresenta a seguinte ementa:

A prática de ensino e o desenvolvimento profissional de professores de Educação Infantil: concepções finalidade e sistematização. O cotidiano e as formas de organizações das ações espaços e tempos da Educação Infantil Prática Pedagógica, planejamento de rotinas, sequências didáticas e projetos de trabalho. As modalidades organizativas dos conteúdos, procedimentos de ensino e avaliação na Edu-

cação Infantil. A prática de ensino e a sala de aula como espaço de brincadeiras e jogos como expressão cultural e o desenvolvimento das diferentes linguagens. Atividades observacionais, diagnósticas e interpretativas das instituições voltadas às questões institucionais e necessidades educativas (UFMA, 2014, p. 68).

A ementa acima contempla os principais conteúdos da docência no âmbito da educação infantil e é o componente curricular mais coerente em torno de sua sequência. Contempla temas próprios das atividades principais da criança nesse período da escolaridade, indicando que há a intenção de trilhar o caminho indicado por importantes pesquisadores da infância. Pesquisadores como Mello (2004), Cerisara (2002), Arce (2001) defendem que incluir atividades próprias da criança de zero a seis anos, nas creches e pré-escolas, é garantir o direito que a criança tem de ser educada e respeitada no seu modo de pensar, expressar e viver a infância.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural a brincadeira infantil é o lugar, por excelência, de incorporação das práticas e exercícios de papéis e posições sociais na infância. Essa atividade tem um papel altamente significativo na educação da criança por propiciar que ela viva experiências que outras atividades não permitem em função de sua idade (VIGOTSKI, 2009). Embora ela seja caracterizada pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. Ao brincar, as crianças vão adquirindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que vivenciam a possibilidade de modificá-la.

Conclusão

Não podemos negar que no campo legal a educação infantil obteve grandes conquistas. Historicamente, é a primeira vez que, no país, uma Constituição Federal e uma Lei de Diretrizes e Bases fazem referências aos direitos específicos das crianças para além daqueles consagrados no âmbito do Direito da Família. Como também é a primeira vez que o aparato legal claramente define o atendimento em creches e pré-escolas como direito da criança pequena e como dever do Estado. No entanto, nem sempre os cursos de formação do professor para essa etapa da educação básica acompanharam esses avanços.

O ensino, no período que corresponde à educação infantil, não tem como objetivo apressar o desenvolvimento da criança, mas enriquecê-lo, utilizando maximamente as vantagens que cada etapa da infância permite, oferecendo a elas o acesso à cultura nas suas máximas possibilidades, mas com ações condizentes a sua atividade principal. Nesse sentido, o curso pesquisado avançou em alguns aspectos fundamentais, como o reconhecimento da especificidade da educação infantil ao trazer um conjunto de disciplinas voltadas para essa etapa da educação básica. Isso fica evidenciado com a inclusão de temas como a brincadeira de faz-de-conta, a ludicidade e outros elementos próprios da atividade principal da criança nesse período. No entanto, esses conteúdos são mais apropriados para o período de três a cinco anos.

Em relação ao período de zero a três, embora referido em quase todas as disciplinas, ficou no esquecimento. Nenhuma disciplina faz menção aos aspectos da comunicação emocional e nem das atividades com objetos que são as atividades principais

da criança nesse período. Além disso, não incluíram temas como o desenho, a pintura e o movimento.

Concluímos, portanto, apontando para os riscos de se ter uma formação centrada nos anos iniciais do ensino fundamental e, contrariamente, esvaziada dos conhecimentos necessários para educar a criança no ambiente das creches.

Referências

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade* [online], v. 22, n. 74, 2001, p. 251-283.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade* [online], vol.23, n. 80, 2002, p. 326-345.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade* [online], v.24, n.83, 2003, p. 601-625.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ELKONIN, Daniel. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor*

reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira. *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

LEONTIEV, Alexis. N. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

LIBÂNEO José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação* [online], n. 27, set./out./nov./dez. 2004, p. 5-24.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. Campinas: Avercamp, 2004. (135-155).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p 15-52.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em Primeira Licenciatura. Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia. Imperatriz, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

_____. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

_____. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



O Estágio supervisionado em Gestão de Sistemas e Unidades Escolares no Parfor no município de Buriticupu – Maranhão

RESUMO: O Profebpar é um programa de Licenciatura presencial, cujo objetivo é oferecer, em caráter emergencial, formação inicial a professores da rede pública da educação básica, em efetivo exercício no magistério, sem formação em nível superior. Considerando sua especificidade ou singularidade, surgiu o interesse em investigar como vem sendo trabalhado o Estágio em Gestão de Sistemas e Unidades Escolares no referido programa. O estudo apresenta uma contextualização da formação de professores no Brasil a partir da década de 1990 e uma análise das práticas de estágio em gestão ocorridas no ano de 2014 no município de Buriticupu-MA. Para a fundamentação teórica, recorreu-se a contribuição das discussões de pesquisadores e estudiosos, como Saviani (2009), Pimenta (1990,1997, 2012), Barreiro e Gebran (2006), Alarcão (2005) e Brzezinski (2002). Visando compreender a prática do estágio supervisionado, realizou-se uma análise documental a partir da leitura de 3 relatórios elaborados pelos alunos-professores no curso de Pedagogia no município de Buriticupu-MA. A análise teve como foco central três eixos: o diagnóstico da escola-campo, o projeto de intervenção executado e a contribuição do estágio para o aprimoramento da vida profissional dos alunos. Após a análise dos relatórios, percebeu-se que a situação do estágio nos cursos de formação de professores do Profebpar na percepção dos estagiários, caminha para uma prática investigativa na construção do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Profebpar. Estágio supervisionado. Prática investigativa. Formação de professores.



Autora

MARIA ELINETE GONÇALVES PEREIRA - Pedagoga. Especialização Psicopedagogia. Mestranda em Educação/UFMA. Supervisora educacional SEMED – Imperatriz. E-mail: elinetegp@gmail.com.

Introdução

O interesse em falar sobre o estágio supervisionado no Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas - Profefpar surgiu a partir da minha experiência como professora de Estágio em Gestão no curso de Pedagogia do referido programa.

O estágio supervisionado tem sido motivo de preocupação nos cursos de formação de professores no que diz respeito à articulação entre teoria e prática. Apesar de a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9.394/96 determinar, nos seus artigos 61 e 65, a obrigatoriedade da associação entre teoria e prática na formação de professores, essa relação continua sendo um dos grandes problemas enfrentados pelos acadêmicos dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas.

Nas últimas décadas, as políticas de formação de professores no Brasil vêm se estruturando com oportunidades de qualificação desses profissionais a partir de diretrizes nacionais, como o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica Presencial – Parfor – que tem como objetivo oferecer formação aos profissionais que se encontram nas redes públicas de ensino, sem licenciatura ou licenciatura distinta da área em que atuam. É realizado em regime de colaboração com a União, por intermédio da Capes, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e surgiu a partir da grande demanda de formação de professores nas diversas áreas do conhecimento.

Partindo das diretrizes do Parfor e da adesão da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) a esse plano, foi instituído o Profefpar – Programa de Formação de Professores para a Edu-

cação Básica do Plano de Ações Articulada, que oferece cursos presenciais de Primeira e Segunda Licenciaturas, atendendo às diretrizes do Plano Nacional. E, na condição de professora do referido programa, o interesse em investigar as implicações do curso de Pedagogia do Profebpar na prática pedagógica dos alunos-professores transformou-se em objeto de análise do mestrado, estudo que se encontra ainda em fase de pesquisa. Nesse sentido, nossa reflexão neste trabalho é resultado de uma investigação parcial, que se propõe analisar como vem sendo trabalhado o Estágio em Gestão de Sistemas e Unidades Escolares nesse curso.

Para essa compreensão, realizou-se uma análise documental a partir da leitura de 3 relatórios elaborados pelos alunos-professores no Estágio Supervisionado em Gestão de Sistemas e Instituições Escolares do curso de Pedagogia do Profebpar, no município de Buriticupu, Maranhão. Os relatórios foram elaborados no primeiro semestre do ano de 2014. A análise teve como foco central três eixos apontados por eles nesse percurso: o diagnóstico da escola campo, o projeto de intervenção executado durante o estágio e a contribuição do estágio para o aprimoramento da vida profissional dos alunos, considerando que já exercem a função docente.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa com o propósito de explorar as relações entre escola e estagiário, envolvendo concepções, entendimentos, significados, interpretações e atitudes dos alunos-professores diante da realidade escolar. O estudo apresenta também uma contextualização da formação de professores no Brasil a partir da década de 1990. Para o aprofundamento da temática, recorreu-se à contribuição de pesquisadores e estudiosos brasileiros, como Saviani (2009), Pimenta (1990,1997, 2012), Barreiro e Gebran (2006), Alarcão (2005) e Brzezinski (2002).

Após a análise dos relatórios, percebeu-se que a situação do estágio no curso de Pedagogia do Profebpar na percepção dos(as) estagiários(as) caminha para uma prática investigativa. Os relatórios apresentam uma preocupação com as dificuldades que impedem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na escola, sendo identificados e transformados em objeto de estudo e intervenção durante o estágio.

Contextualizando a formação de professores a partir da década de 1990 no Brasil

Na década de 1990, o país sofreu profundas reformas no campo político, econômico, social e educacional, fundamentadas na ideologia do neoliberalismo.

O projeto neoliberal de sociedade tem como uma das suas dimensões estratégicas a consolidação de uma concepção de educação, adequada à lógica do capital encoberta pelo ideário de uma possível cidadania democrática e de um desenvolvimento econômico globalizado (FERREIRA; OLIVEIRA; ALCÂNTARA, 2009, p. 321).

As políticas propostas pelos governos, a partir do ideário neoliberal, preconizaram mudanças na forma de organização da sociedade, propondo uma gestão fundamentada na gerência como forma moderna de organizar a sociedade. E nesse contexto, a educação toma lugar especial e específico como forma de levar as pessoas a mobilizar-se para garantir escolarização para todos e em todos os níveis e, sendo assim, a formação de professores se fazia necessária para sustentar essa premissa.

No que diz respeito às políticas de formação de professores na concepção neoliberal, as mudanças implementadas de acordo com Ferreira, Oliveira e Alcântara (2009) tinham como objetivo a formação de um professor com habilidades e competências capazes de implementar as reformas no processo de trabalho demandadas pelo nível de desenvolvimento do capital na atualidade, de acordo com o receituário neoliberal.

A partir das exigências da LDB 9394/96 e do PNE (2001) em formar professores, houve uma ampliação das vagas no ensino superior vindo ao encontro do atendimento das políticas educacionais de educação para todos. Entretanto, a qualidade dessa oferta foi e continua sendo questionada devido a um modelo formativo no qual, segundo Ramalho, Nunez e Gauthier (2004), misturam racionalismo técnico e acadêmico tradicional, baseado no treinamento de habilidades em conteúdos descontextualizados da realidade profissional e com uma evidente dicotomia teoria/prática.

Mesmo com a promulgação da LDB 9394/96, as mudanças, segundo Saviani, não corresponderam às expectativas em relação à formação de professores.

A LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009, p.148)

Brzezinski (2002) também reafirma essa desvalorização na formação dos profissionais da educação na LDB quando mostra que a própria lei admite a formação mínima para professores da Educação Infantil e séries iniciais na modalidade normal.

A autora ressalta também que as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial da Educação Básica (BRASIL, 2006)

desqualificam a formação de professores quando institucionaliza a formação preferencialmente fora da universidade, destinando-se mais para conceder certificados do que conferir uma boa qualificação aos professores.

As oportunidades de formação de professores têm-se ampliado diante das exigências das leis. Além da criação dos Institutos Superiores de Educação, também têm sido criados os cursos emergenciais instituídos pelo governo para atender à efetivação das políticas públicas. Como exemplo desse tipo de formação tem-se o Parfor, um programa emergencial de formação de professores que visa atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Pretende induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

O objetivo do Programa é formar professores de rede pública que se encontram em sala de aula, mas que não têm licenciatura ou atuam em área diferente de sua formação. Neste último caso, é oferecida a segunda licenciatura. E ainda oferece a formação pedagógica para docentes ou tradutores intérpretes de Libras, com nível superior em curso que não seja de Licenciatura.

O Parfor presencial é realizado em regime de colaboração com a União, por intermédio da Capes, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. Segundo o parecer CNE/CP Nº 8/2008:

O programa é requerido pela grande demanda por formação de professores em diferentes áreas do conhecimento, em todas as regiões, nas diversas unidades da federação. Tal demanda foi plenamente identificada no processo de construção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação – e da elaboração e proposição de Planos de Ações Articuladas – PAR, pelos Estados, Distrito Federal e municípios. (BRASILc, 2008, p.2)

O programa tem como grande desafio melhorar a qualidade da educação básica por meio de professores preparados, garantindo assim uma escola onde os alunos construam conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com sua faixa etária e as exigências contemporâneas da cidadania e do trabalho. O Profebpar, sendo um programa constituído a partir das diretrizes do Parfor, no oferecimento de cursos emergenciais de formação de professores, traz consigo uma preocupação entre tantas outras já apontadas pelos autores Saviani (2009) e Brzezinski (2002), no que se refere à prática da disciplina de Estágio Supervisionado no programa.

É sobre essa preocupação nos cursos de formação de professores no que diz respeito ao estágio supervisionado que as discussões teóricas de Pimenta (2012), Barreiro e Gebran (2006), entre outros pesquisadores, têm apontado críticas à concepção de estágio como função apenas burocrática.

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Entretanto, essa aproximação exige um envolvimento, uma intencionalidade, e à luz das teorias uma análise crítica para então transformá-las.

Barreiro e Gebran (2006) também ressaltam a importância da intencionalidade dos cursos formadores e do estagiário no processo de investigação da realidade em que irão atuar. As autoras afirmam que a formação de professores e sua prática não podem mais ser consideradas “executoras de modelos, de decisões alheias, e sim capazes de analisar, decidir, confrontar práticas e teorias e produzir novos conhecimentos referenciados ao contexto histórico, escolar e educacional”. Pensar o estágio desse ponto de vista é concebê-lo como práxis, onde há sempre uma reconstrução teórico-prática.

O estágio nessa perspectiva aponta para o desenvolvimento de uma atitude investigativa, como afirma Pimenta (2012). Envolve uma reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. Entretanto, alguns fatores dificultam o desenvolvimento do estágio na perspectiva da pesquisa. Entre eles a falta de clareza das legislações e diretrizes dos cursos de formação de professores, que acabam influenciando também na elaboração dos projetos político-pedagógicos das universidades. Outro fator refere-se aos próprios cursos emergenciais de formação que são desenvolvidos de forma aligeirada, não permitindo tempo suficiente para o aprofundamento dos fundamentos teórico-metodológicos e práticos durante o curso.

Entre secretarias de Educação e universidades, observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas: aí, as decisões têm sido reduzir a carga horária destinada ao estágio ou transformá-lo em “estágio a distância”, atestado burocraticamente, dando margem a burlas (PIMENTA, 2012, p. 34).

O Profebpar, como programa de formação de professores para profissionais que já exercem a função docente, levanta um questionamento: qual a finalidade do estágio para os alunos-professores? Pimenta aponta um significado a partir da natureza do trabalho docente, que:

Requer constante revisão das práticas, no sentido de tornar o professor um sujeito que constrói conhecimentos, com capacidade de fazer análise de sua prática, fundamentado em um referencial teórico que lhe permita, como resultado, a incessante busca de uma educação de qualidade (PIMENTA, 2012, p. 140).

A formação de professores e o estágio realizado nesses cursos têm sido tema de debates e pesquisas, nas últimas décadas. As instituições de ensino superior também têm buscado uma nova postura na elaboração de suas propostas curriculares, sendo um desafio que instiga interesse por parte de estudiosos e acadêmicos pesquisadores sobre essa temática. Nesse sentido, a segunda parte deste trabalho constitui uma análise dos relatórios de estágio elaborados pelos alunos-professores do Profebpar. A intenção é apresentar a percepção dos alunos-professores sobre o estágio desenvolvido no programa na disciplina de Estágio em Gestão de Sistemas e Unidades Escolares.

O estágio supervisionado: percepção dos alunos-professores

De acordo com Barreiro e Gebran (2006) alguns princípios devem nortear os projetos de estágio supervisionado, entre eles

elencamos um que retrata como deve ser a prática do estágio na escola. Segundo as autoras, “o estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria”. Um projeto de Estágio Supervisionado deve ter a articulação do curso de Licenciatura com a Educação Básica da rede pública e/ou privada, no sentido de aprimorar a formação profissional, garantindo uma ação comprometida com o processo educativo.

Considerando esse princípio, a análise dos relatórios iniciou-se pela verificação do planejamento do projeto de intervenção realizado pelos estagiários. E a partir dessa verificação foram definidos três eixos de análises, visando compreender a prática do estágio supervisionado de alunos(as) do curso de Pedagogia do Profebpar no município de Buriticupu-Maranhão.

Primeiro eixo de análise: diagnóstico da escola-campo

Nos três relatórios analisados, os(as) estagiários(as) relatam a necessidade de um conhecimento prévio da escola antes da proposição de um projeto de intervenção. Também apresentaram situações-problema semelhantes em todas as escolas, ressaltando a dificuldade de aprendizagem, ausência de um processo de gestão democrática e necessidade por parte dos professores trabalharem mais com projetos didáticos.

Diante desse diagnóstico, algumas indagações são pertinentes para o entendimento de como os(as) estagiários(as) chegaram a esses resultados. Por se tratar de professores, essa condição facilitou essa percepção? A disciplina de estágio possibilitou um

conhecimento para essa compreensão? As situações-problema apresentadas são comuns a todas as escolas, portanto podem ser elencadas sem maiores dificuldades?

Em princípio responderia que o Profebpar, sendo um programa de formação para professores que já exercem a função docente, supõe-se que eles já tenham um conhecimento sobre o processo de ensinar e aprender. Entretanto, convém refletir sobre algumas questões que devem ser consideradas ao se pensar a prática docente. Quais concepções de mundo, sociedade, educação, escola, aprendizagem, aluno e professor fundamentam suas práticas? Que teorias embasam seus projetos de intervenção no estágio?

De acordo com o projeto político-pedagógico do Profebpar (2010), a formação do profissional está pautada na reflexividade na tomada de decisões, ou seja, um docente que busque a compreensão das relações desenvolvidas em seu ambiente de trabalho, as formas pelas quais essas relações influenciam nos processos de escolarização e de desenvolvimento profissional e em como uma perspectiva crítica de ensino pode reconfigurar a relação com o saber e a cultura.

Pimenta (2012) vê o estágio supervisionado para os profissionais do magistério como uma perspectiva de emancipação humana:

Quando os professores-alunos são convidados a trabalhar os conteúdos e as atividades do estágio no campo de seu conhecimento específico, que é a pedagogia – ciência da educação - e a Didática – que estuda o ensino-aprendizagem -, percebem que os problemas e possibilidades de seu conhecimento serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica e, assim, fica aberta

a possibilidade de se sentirem coautores desse trabalho (PIMENTA, 2012, p. 127).

O estágio, desse ponto de vista, integra o conhecimento prático desse profissional, envolvendo-o em estudo, análise, problematização, reflexão do processo de ensinar e aprender à luz das teorias. O conhecimento empírico apreendido nas experiências escolares confronta-se com os fundamentos teóricos e nessa relação reconstruem-se novos conhecimentos que influenciarão na melhoria da prática educativa.

De acordo com a leitura dos relatórios sobre o diagnóstico realizado na escola, percebe-se que houve uma investigação inicial por parte dos(as) estagiários(as) com o objetivo de conhecer o espaço escolar, como demonstram os seguintes depoimentos do primeiro e do segundo relatório: *“É uma escola que precisa trabalhar os princípios da democracia, nos quais todos possam trabalhar na coletividade”* (relatório 1); *“Uma escola que possa partir de princípios da democracia, em que todos possam trabalhar na coletividade”* (relatório 2). A falta de princípios democráticos na escola definiu o campo de atuação desse grupo de estagiários(as).

Já o terceiro relatório, além de trazer a dificuldade da gestão, aponta também a falta de materiais para o desenvolvimento das atividades escolares. Como afirmam nesse trecho do relatório: *“O material necessário para o andamento das atividades nem sempre é suficiente e adequado... O gestor, por ser uma pessoa inexperiente, tenta fazer o seu papel, mas o que se vê dele é uma grande preocupação em atender com eficiência a parte burocrática...”* (relatório 3).

É importante registrar que também foram ressaltadas ações positivas observadas na escola. Entretanto, há preponderância em apontar as dificuldades encontradas, situação muito comum nos

relatórios de estágio. E nessa visão a escola tem sido apresentada como um lugar de conflitos, onde estagiários procuram estratégias para resolvê-los. Uma concepção de estágio que precisa ser revista pelas instituições de ensino, pois a escola é um campo de conhecimentos, onde há uma história, princípios, cultura, valores, atitude, experiências e concepções que se confrontam a todo o momento no individual e no coletivo no fazer pedagógico, em que todos caminham na busca do mesmo objetivo: o ensinar e o aprender.

A partir dos relatos citados, é possível afirmar que os(as) estagiários(as) tiveram uma preocupação com o conhecimento da realidade escolar, constatando a necessidade e prioridade para posteriormente poder intervir. E foi diante dos desafios mencionados por eles que se procurou relacioná-los com a proposta de intervenção.

Segundo eixo de análise: projeto de intervenção

Nesse segundo momento, a intenção é verificar se a proposta do projeto de intervenção atende as dificuldades detectadas no primeiro eixo e como esse projeto foi executado na escola.

O primeiro relatório trabalhou o recreio monitorado, fazendo uma relação com a necessidade de trabalhar princípios democráticos, identificados no diagnóstico da escola. E, de acordo com os(as) estagiários(as), a disciplina de Estágio em Gestão de Sistemas Unidades Escolares possibilitou uma fundamentação para planejar e executar a ação, como foi relatado nesse trecho do relatório: *“A disciplina de estágio em Gestão de Sistemas Unidades Escolares serviu de norte para criarmos um momento rico e prazeroso*

na escola, não partindo apenas para o recreio rotineiro e sim proporcionando aos alunos momentos de conhecimento, prazer e também para que possam crescer como seres atuantes na sociedade”.

O segundo relatório apresenta uma intervenção voltada para a elaboração do projeto político-pedagógico de forma participativa, envolvendo todos os segmentos da escola. E novamente podemos constatar a coerência com o que foi apresentado no diagnóstico, tendo inclusive uma aceitação positiva por parte dos professores, como retratado neste trecho do relatório: “[...] os professores se mostraram bastantes otimistas com a elaboração do PPP. [...] A partir da implantação, relataram que iriam se basear em uma ferramenta que vai nortear a educação da referida escola”.

E o último relatório elaborou seu projeto de intervenção integrando o resgate da história do povoado ao processo de ensino e aprendizagem na escola. “[...] traçamos um plano de intervenção cujo objetivo foi trabalhar democraticamente junto com a comunidade escolar, objetivando a melhoria da aprendizagem [...] Desenvolvemos um projeto de resgate da memória do povoado, o qual envolveu toda a comunidade e o corpo docente e discente da escola”.

Em se tratando do estágio em gestão, as intervenções realizadas pelos(as) estagiários(as) contemplaram assuntos pertinentes e reflexivos no campo da gestão escolar, principalmente enfatizando a necessidade de princípios democráticos e participativos na construção do processo educativo.

Terceiro eixo de análise: a contribuição do estágio para o aprimoramento da vida profissional dos alunos-professores

Nesse terceiro e último eixo de análise, buscou-se verificar de que forma o processo reflexivo do estágio contribuiu para a prática docente dos alunos-professores.

No primeiro relatório, observa-se na fala dos(as) estagiários(as) que o significado do estágio está na forma de melhor compreensão de sua prática, perspectiva apresentada por Pimenta (2012) quando se refere aos alunos-professores, considerando que neste espaço eles “encontram possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas não são algo acabado”.

O segundo relatório enfatiza a importância da participação coletiva na tomada de decisões dentro da escola, retomando a ideia do processo de gestão democrática. Também ressalta a relevância do conhecimento das teorias educacionais para a definição de uma concepção de educação norteadora da prática educativa, como afirmam no depoimento: *“Foi um grande aprendizado este estágio, pois aprendemos que o trabalho coletivo é de fundamental importância para se alcançar um objetivo numa escola e também a estudar a visão de algum teórico que defende o modelo de educação que estamos querendo”*.

Aqui foram identificadas duas situações fundamentais quando se trata do processo educativo escolar: a gestão democrática e a concepção de ensino do professor. Assuntos que fazem parte dos debates atuais, sendo considerados fundamentais para o processo de mudança na educação, visando a um ensino de qualidade.

No terceiro relatório, podemos identificar uma perspectiva da escola reflexiva quando os(as) estagiários(as) apresentam: *“Foi*

uma experiência única, e ao fim de tudo muito positiva, que permitiu-nos refletir e repensar o trabalho do professor em sala de aula, baseados em uma nova visão, a de coordenadores pedagógicos e desenvolvendo um trabalho voltado para interação e reflexão, embasados no diálogo frequente entre professores e gestores, que deveria sempre acontecer nas reuniões pedagógicas”.

Uma experiência que considera a presença de articulação do coordenador pedagógico e gestor escolar fundamental na efetivação do processo. Essa interação entre docente, coordenador e gestor escolar na definição das ações escolares é também ressaltada por Alarcão quando propõe que a escola seja reflexiva.

O professor não pode agir isoladamente na escola. É este local o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas (ALARCÃO, 2005, p. 44).

Numa escola reflexiva, o aspecto fundamental que precisa ser considerado é o diálogo, lembrando que não se pode dialogar sem fundamentos teóricos e a proposição de objetivos, para que de fato possa tomar as decisões necessárias, pois um discurso vazio não traz transformações.

Nesse percurso de investigação, questionei-me várias vezes em relação ao registro analisado, ao pensar no que está por traz dessas falas. Houve de fato um entendimento teórico e prático no exercício da ação? Ou simplesmente esses são discursos que estão enraizados na história educacional, e, portanto, repetidos para cumprimento de uma etapa de curso? Ou estamos diante de uma nova proposta de estágio nos cursos de formação de professo-

res com uma prática refletida dinamizada pela práxis? De acordo com as análises aqui realizadas, observa-se que a concepção de estágio na percepção dos alunos-professores perpassa o simples cumprimento de uma etapa do curso de formação. Há de fato uma investigação e intervenções refletidas diante de uma realidade e norteadas por uma fundamentação teórica e metodológica.

Considerações

O estágio supervisionado é um tema que merece atenção especial por parte de acadêmicos, professores, pesquisadores e instituições superiores de ensino, pois não deve ser considerado apenas como um simples cumprimento burocrático de carga horária exigida pela legislação, mas possibilitar ao(à) estagiário(a) uma reflexão sobre sua formação e ação, aprimorando os conhecimentos e contribuindo de forma positiva para a vida profissional.

O estágio oferecido nos cursos do Profebpar tem um papel importante de ressignificação da identidade profissional por se tratar de formação para alunos-professores. Nesse sentido, faz-se necessário que haja uma reflexão sobre seu planejamento, operacionalização e avaliação na postura adotada por parte das instituições de ensino superior.

Este estudo apresenta um avanço da concepção de estágio do ponto de vista dos(as) estagiários(as), retratando um pequeno recorte dessa realidade, na qual sabe-se que ainda há um longo percurso para uma transformação mais ampla. Os relatórios aqui analisados demonstraram uma preocupação dos alunos-professores com dificuldades que impedem o desenvolvimento do processo de ensino e a aprendizagem na escola, como a gestão democrática,

a necessidade de construção democrática e participativa do projeto político-pedagógico e a importância dos projetos didáticos para uma aprendizagem significativa.

Cabe ressaltar que para essa identificação houve um caminho de investigação da realidade, como também uma intervenção voltada para os reais interesses da escola, elaborada de forma coletiva com a equipe escolar. Isso demonstra que os conhecimentos teóricos e metodológicos possibilitaram uma ação refletida na construção de uma práxis, além de reconhecerem essa experiência relevante para sua vida profissional.

Portanto, estamos caminhando para uma nova prática do estágio supervisionado, em que a ação dos(as) estagiários(as) será de pesquisadores de um contexto social em suas múltiplas diversidades: cultural, econômica e política, influenciando na construção do processo educativo.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

ALBURQUERQUE, Jacira Lira de. ALVES, José Carlos Bezerra. Relatório de Estágio Supervisionado em Gestão de Sistemas e Unidades Escolares. Buriticipu; 2014.

BARBOSA, Antonilde Sousa; TARGINO, Rosanny Darllen Sousa; MENDES Rosa Ribeiro. Relatório de Estágio Supervisionado em Gestão de Sistemas e Unidades Escolares. Buriticipu; 2014.

BARREIRO, Iraídes Marques de Freitas. GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2014.

_____. Decreto nº 6.755/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Governo Federal, 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 15 ago. 2014.

BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 7-19.

FERREIRA, Edith Maria Batista. OLIVEIRA, Francisca das Chagas Lima. ALCÂNTARA, Ramon Luís de Santana. A formação de professores: os determinantes e os desafios brasileiros entre as Políticas de Estado. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (org.) Reflexões sobre políticas educacionais no Brasil: consensos e dissensos sobre a educação pública. São Luís: EDUFMA, 2009, p. 312-332.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. *Reverendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1997, p. 22-119.

_____. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RAMOS, Graciane Sousa. FERREIRA, Idenilde. MORAES Johmara da Cruz Paz. Relatório de Estágio Supervisionado em Gestão de Sistemas e Unidades Escolares. Buriticupu; 2014.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40, p.143-155. Abril, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Projeto Político Pedagógico do Profebpar. São Luís; 2010.



O Parfor e os elementos de uma realidade: problemas socialmente construídos no interior de instituições de ensino superior

RESUMO: Apresenta experiência institucional para a formação universitária de professores da rede pública de ensino básico, em municípios maranhenses, contextualizando e refletindo sobre o significado do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, problematizando diretrizes, funcionamento e metas. Destaca indicadores socioeducacionais, a necessidade da formação continuada no estado do Maranhão e o papel dessa política social de corte educacional, no processo de interiorização de estudos em nível superior para a profissionalização do magistério. No processo cotidiano de gestão, registra problemas de cunho político-operacional que limitam o sucesso da formação, levando-nos a afirmar que, mesmo as ações desenvolvidas paradoxalmente concorrendo para universitarização do magistério ainda não superaram a dicotomia da profissionalização e das condições sociais compensatórias, bem como os embates sobre as singularidades, condições, *locus* e *modus* observados para esta ação.

PALAVRAS-CHAVE: Política de formação de professor. Universitarização do magistério. Parfor.



Autora

RAIMUNDA RAMOS MARINHO - Professora do Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Biblioteconomia pela Pontifícia Católica de Campinas – São Paulo. Doutoranda em Ciências da Educação e coordenadora geral do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, no âmbito da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: rr.marinho@ufma.br.

Introdução

A formação em nível superior e a devida qualificação de professores da educação básica demandam reconhecimento social e legal, assim como formulação de políticas mais favoráveis com arranjos institucionais que possam alcançar a realidade cotidiana desses profissionais. Neste texto, propomos somar ideias decorrentes desta problematização, e as oriundas do processo de consecução do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), no estado do Maranhão, por intermédio da Universidade Federal do Maranhão, para que, de modo coletivo, possamos pensar e discutir as assimetrias e as oportunidades que se postam no cumprimento do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, com o fim de assegurar os direitos constitucionais e sociais.

Esses assuntos nos inquietam, trazendo a lume questões sobre política democrática e a participação de atores sociais tão silenciosos do pensar, do fazer e de suas representações no contexto de mais uma possibilidade de reestruturação na cadeia produtiva docente e das reformas neoliberais da educação. A partir de então, indagações são colocadas sobre o Parfor, que já não é um programa novo, posto funcionar desde os idos de 2009, mas uma ação desencadeada para responder às demandas sociais e educacionais do país, visto que a face que se mostra para nós e do lugar que falamos é de um processo desfavorável sobretudo às regiões Norte e Nordeste, como pode ser constatado em dados oficiais, como os do Censo do Professor 1997, 1999, 2001 e 2007: perfil dos docentes de Educação Básica - INEP/MEC. Mas é a seguinte questão que se coloca: o Parfor pode se constituir em uma polí-

tica de corte educacional que atenda às demandas, necessidades e interesses de uma determinada classe profissional socialmente constituída, voltada para a verdadeira expressão de fortalecimento de indicadores e da qualidade da educação ou se ainda estamos vivenciando práticas resultantes de uma ação compensatória ou condicionante de treinamento de professores, baseado em objetivos massivos, temporais de gestão política e neoliberalizantes.

Para essa análise, o ponto de partida se assenta em duas ideias conectadas e interligadas. Uma, de que o Parfor está inserido objetivamente em uma complexa rede de inter-relações e seus cursistas, sujeitos desse processo, os quais ocupam determinada condição na tessitura socioeducacional na qual se inserem, de modo a mostrar, além da distinção, o estilo de suas práticas educativas, reforçadas pelo acesso e oportunidades de qualificação. A outra se prende à necessidade de buscar significados e sentidos para esta formação, sintonizados com uma organização e flexibilidade curricular que reconheça o caráter inovador e transformador dos saberes e fazeres, os desdobramentos gerais e particulares das áreas de conhecimento, o tempo curricular para a execução do curso e a disponibilidade dos cursistas.

Certos de que ainda não podemos responder à questão acima mencionada e de tamanha complexidade, pois ao se falar sobre formação continuada esta basicamente inclui muitas perspectivas, das quais optamos por um recorte que focalize reflexões pontuais sobre o Parfor, sob a égide de uma política de formação de professores.

Com base nas diretrizes colocadas como determinantes, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Conferência Nacional de Educação (Conae) e as predisposições estabelecidas pela Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que em seus artigos 62 e 87, basicamente ao tratar da formação profissional e o nível médio de habilitação no Brasil, preconizam a formação superior para todos os professores da educação básica, tendo assim se constituído uma das razões determinantes para sanar as vulnerabilidades da educação brasileira, principalmente no que tange à eficácia e eficiência de planos e programas estratégicos de educação continuada para atender às demandas da sociedade.

Desta maneira, os discursos do governo, as reformas e as políticas educacionais têm se apropriado de lacunas decorrentes da defasagem na formação e do déficit¹ de professores qualificados atuando na educação básica, momento em que empreendem ações de corresponsabilidade pela profissionalização e pela formação do professor da educação básica, de modo que a posição do governo tem sido expressamente de obrigação moral, política, econômica e ética do Brasil por uma educação de qualidade, como proferiu Luiz Inácio Lula da Silva na solenidade de lançamento do 1º Plano Nacional de Formação de Professores, quando oportunamente ocupava a Presidência da República, em 28 de maio do ano de 2009.

Deste modo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), pela via de um programa estratégico, apresenta-se intencionalmente como uma política brasileira de universalização e ampliação do acesso à educação. Pautado no regime de colaboração de entes federados, com garantias de prover recursos financeiros para a criação e execução de 175 mil vagas

1 Neste contexto, deve-se considerar não só as diferenciações de classe e as contradições sociopolíticas, mas também os indicadores de desenvolvimento entre os estados de mesma região, bem como entre os países.

para formação inicial e continuada de professores, é proposição do programa o desafio de formar bons professores para cada sala de aula, escola e município.

Seguindo tal orientação, a formação de professores deve ser projetada na base paradigmática das demandas territoriais articuladas aos contextos regional e nacional. Considera ainda que, por excelência, a escola se constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência, que, ao aliar as trajetórias e experiências pessoais, acaba por reconhecer a interligação da prática/teoria/prática enquanto fator para o enriquecimento da ação educativa. Segue também como relevante o estabelecimento de oportunidades para o professor decidir e optar pela formação continuada, em consonância com suas necessidades pessoais e profissionais, suas práticas, para assim ajustar e transformar o próprio fazer pedagógico.

Agregam-se a isso exigências e configurações da moderna sociedade, com os fenômenos da globalização e mundialização, assim como a efetiva absorção das tecnologias da informação e comunicação, e mais pontual as requisições para provimento da Base Nacional Comum a todas etapas da Educação Básica, colocando como realidade a necessária qualificação profissional para inclusão produtiva no mercado de trabalho, bem como modelos e indicadores internacionais de educação, os quais se constituem elementos que corroboram para o estabelecimento de determinado grau de desenvolvimento tecnológico e de inovação de um país.

Nesses moldes se preconiza o Parfor como proposta para a formação de professores em uma sociedade capitalista, sob a mira de determinantes sociais, econômicos e políticos, configurando como o discurso oficial, legal e socialmente difundido. Entretanto,

inserem-se no rol de propostas tão antigas que se colocam como reivindicação dos movimentos nacionais para a criação de uma política e se repetem em razão de muitas megapolíticas apresentarem determinadas lacunas, e revestidas do caráter de internacionalização do capital e de configuração globalizante das sociedades. Tais megapolíticas ditam e edificam uma transposição de modelos para elaboração de políticas e estruturas internas, desafiando o país a um alinhamento econômico e de desenvolvimento social, baseado em indicadores educacionais de qualidade e rankings internacionais.

Sobre este funcionamento, acredito que a realidade vivida no interior das instituições formadoras, e os referentes teóricos apresentados, a exemplo de Olgaíses Maués e Iris Brzezinski, evidenciam a prática de um processo repetitivo e formal de educação, que pode consistir em treinamento predominante teórico ou racional, e a aquisição de modos e práticas correspondentes.

Com base nessa argumentação, a profissionalização docente, por meio da universitarização do magistério e suas políticas específicas, corresponde a uma estratégia empregada pelos organismos multilaterais (FMI, Banco Mundial e muitos outros), transposto pelo Estado para ajustar a escola ao padrão de eficiência previsto no dominante modelo econômico neoliberal.

Ao mesmo tempo, embora se registre o esforço de implementação dessa política de formação de professores, ainda perdura o problema crônico da formação e atuação inadequada do professor da Educação Básica, haja vista os dados estatísticos apresentados pelo Censo da Educação Básica - 2012 de que, a cada 10 professores que atuam neste segmento dois trabalham sem diploma do ensino superior, ou mesmo adquirirem a formação, mas continuam em

áreas diferenciadas de sua qualificação. A respeito de tal problemática, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais apresenta dados fundamentais dessa problematização, mostrando que quase um terço dos professores da educação básica das redes pública e particular do Brasil não têm formação adequada. Do total de 1, 977 milhão da região Nordeste, o quadro se agrava. Tal estatística coloca em debate como desenvolver estratégias e ações que garantam a efetividade de uma política que supere essas distorções, já que a financeirização da educação, para execução de ações voltadas à formação de professores, a fim de executar o Parfor, representa ao estado o investimento elevado aos cofres públicos.

Desse modo, as nossas considerações não se obstinam a tomar uma posição inversa ao cenário que se apresenta, repetindo a cansativa tradição binária em que céu e inferno são as únicas possibilidades, mas produzir reflexões a partir da experiência vivida no processo de gestão e do sentido que o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), assume para aqueles que nem sempre estão evidentes no processo, ou seja, os professores da Educação Básica Pública, de modo a apontar elementos de uma realidade e seus problemas socialmente construídos.

Teoricamente, o Parfor propõe um modelo de formação reflexiva, centrado nas estratégias de discussão e construção na e sobre a própria prática, assim como do conhecimento gerado na ação (SCHON, 1992), buscando fortalecer, redirecionar ou modificar as praticas profissionais. Nesse sentido, seria de regra o intercruzamento de iniciativas individuais e coletivas, do público e do privado, em prol das práticas sociais, resgatando ou rede-

finindo as funções do Estado, voltadas para a materialização de uma educação de qualidade.

Portanto, com a realidade social e política apresentada nos territórios e cenários estadual e municipal, o Parfor estaria colocado como instrumento de reforma educacional de contraposição aos modelos politiquieiros e individualistas, o qual, mesmo inspirado em gerenciamento administrativo, possibilitaria a participação de indivíduos, categorias e organizações civis por meio da escolha, da validação e corresponsabilidade, vencendo ainda determinadas tradições, tais como os modelos e caminhos metodológicos que não satisfazem a necessidade latino-americana de formação de professores, de modo mais específico do Nordeste brasileiro e do estado do Maranhão.

Vislumbram-se, entretanto, possibilidades que se contabilizam timidamente enquanto ganhos, como a prevista descentralização com o estabelecimento de parceria entre o Estado e a sociedade, via movimento ascendente de negociação entre governo e cidadãos, em prol dos avanços educacionais e do direito de todos pela educação, que se materializam pelo estabelecimento da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, da Nova Capes, do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e da Universidade Aberta do Brasil. Soma-se a essas criações, que se inscrevem na história educacional brasileira e institucionaliza a participação direta do profissional docente enquanto sujeito na sua dimensão formativo-educacional e autorreflexivo, capaz de proceder escolhas e determinações para reformulações das bases que constroem a identidade e o mundo do trabalho do professor. Face a tais condições, pode-se pensar, portanto, na coexistência simultânea de conjunção e colisão de

interesses das classes dominantes e sem a anuência da sociedade civil nas políticas educacionais.

Parece também inegável que, a partir do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, desdobrado em vinte metas da educação brasileira, e do funcionamento da política (Parfor), cuja finalidade é prover e organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, estabeleceram-se importantes contribuições para a reestruturação produtiva, organização do trabalho docente, regulamentação profissional e compreensão das práticas cotidianas do professor, refletindo em ressignificações e/ou novas construções sociais, educacionais e culturais, concorrendo, assim, para uma projeção positiva desses profissionais em um limiar próximo.

É importante destacar que mesmo sem desconhecer as mútuas faces do problema, a exemplo de seleção aleatória dos alunos e da descontextualização espacial, estrutural e geográfica da ação, as Instituições de Ensino Superior (IES), citando a Universidade Federal do Maranhão, podem, por intermédio deste pacto, garantir a democratização do saber, operar a inclusão e inovação de políticas expansionistas de formação superior, com primazia para a valorização das licenciaturas e formação de professores.

O sentido da formação de professores para o Maranhão

Todas as preocupações socioeducacionais do contexto brasileiro se aplicam também à realidade maranhense, a qual se apresenta regionalmente marcada por déficits em todos os planos

sociais e por embates próprios de uma sociedade de classes, embora os indicadores sinalizem o crescimento do Maranhão, citando como exemplo a produção agrícola. Chama a atenção o fato de o estado apresentar o índice populacional mais jovem do Brasil, com uma população formada por 6.574.789 pessoas, das quais 1.973.076 encontram-se na idade escolar compreendida entre 3 e 14 anos. Porém, nem todas estão devidamente matriculadas. Outro aspecto relevante está no fato de o Maranhão ser o estado brasileiro com menos bibliotecas públicas ou outros espaços de leitura que possibilitem a formação de leitores.

Segundo o IBGE (2010), o Maranhão é o quarto estado com o maior percentual de analfabetos na faixa etária acima de dez anos, ocupando a sexta posição entre as unidades federativas com maior quantidade de pessoas que não sabem ler e escrever, o que concorre para a existência de um milhão de habitantes completamente analfabetos, o que representa 19,31% da população brasileira.

No tocante aos profissionais que atuam na educação básica, do total de 106.059 docentes, apenas 33.200 têm curso superior completo (MARANHÃO, 2012). Além desse aspecto, estudos têm apresentado uma relação direta entre o percentual de docentes com formação inadequada e o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entre os quais figura o estado do Maranhão.

Isto demonstra que ainda perdura uma formação desencontrada e como são esperadas políticas concretas, amplas e capazes de abranger a totalidade da problemática formação de professores,

proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho

pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial, e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998, p. 4).

No inter cruzamento dessas significações, pode-se entender que a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, na qual somente por meio de um conjunto de intervenções do Estado na sociedade se poderá verificar um salto qualitativo, assim como o cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo prescrito no Plano de Desenvolvimento da Educação.

Entretantes, a política estabelecida culmina por apresentar várias problemáticas ao precisar desenvolver um olhar micro, sem o abandono da visão macro no necessário planejamento organizacional e no acompanhamento e avaliação sistemática, de modo a conciliar as necessidades com a promoção e o favorecimento das condições materiais e do tempo para o seu cumprimento, quiçá oferecer condições objetivas para alcançar o real contingente a ser atendido.

Especulações à parte, entende-se que a citada política de formação do Estado ainda se desenvolve em uma relação unilateral de âmbito governamental, em um campo de ação fragilizado dos poderes Legislativo e Executivo, obliterando questões agregadoras, tais como o deslocamento e distância geográfica, gestão escolar, tempo de estudo e aspectos políticos e técnicos, legitimando o permanente caráter emergencial.

Os dados sobre o processo de interferência dessa realidade educacional, pelo Parfor, estão revelados nos resultados obtidos nas etapas de pré-inscrição, matrícula frequência, permanência e conclusão do curso, por alunos-professores que estão à margem do desejável, sugerindo a interpretação de que tal realidade se apresenta com normas programáticas sem eficácia, com inibido patrocínio e responsabilidades dos partícipes municipais e estaduais, muitas vezes evidenciada pela resistência em desvincular a figura particular, política e individualista e assumir compromissos do Estado em uma dimensão coletiva.

Nesta perspectiva, além das bases jurídicas de uma política social, há regras, objetivos, diretrizes e princípios a serem observados na sua regulamentação, na sua execução, em seu acompanhamento, já que a base de uma política social é a igualdade de tratamento de todos os indivíduos, ou seja, não apenas de um grupo específico, bem como a impessoalidade e o interesse da coletividade.

Para interesse específico do programa, observa-se que uma política não poderá funcionar isoladamente, mas em uma dimensão multidimensional, participando de um núcleo de integração municipal, regional e nacional, como previsto no Plano de Ações Articuladas (PAR), que, por sua vez, se constitui num indutor do Plano Nacional de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Outro importante foco dessa discussão é a posição do professor como verdadeiramente sujeitos desse processo, observando-se também as mudanças que ocorrem na vida destes atores e de seu núcleo familiar. Estudos que corroboram a efetivação das políticas de formação docente, como a produção de Gatti e Barreto (2009, p.19), defendem o professor como ser historicizante de seu contexto social e cultural, mas alerta que o mesmo é ignorado pelas

pesquisas e pelas políticas de intervenção que lidam de forma objetiva ou abstrata com formação professoral. Nesta abrangência, agrega-se o difícil deslocamento e acesso aos polos de concentração das aulas, a inexistência de redes de comunicação como Internet e estrutura de laboratórios e mídias, bibliotecas, ou seja, de todo aparato técnico-pedagógico relevante à formação docente.

Torna-se mister considerar que o trabalho do docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível e que existem políticas com finalidades de ajustar competência didático-pedagógicas do professor, ajustando-as à realidade educacional brasileira. Entretanto, persiste a indagação de por que a significação dessas ações não refletem os efeitos desejáveis, embora ressaltados nas entrelinhas, parecendo muitas vezes descontextualizadas e focando apenas resultados gerais e genéricos. Exemplos dessa constatação são a expectativa de um número elevado de vagas para os cursos e turmas ofertados e a baixa adesão dos professores para participarem do programa.

Não restam dúvidas de que a iniciativa é consistente, no sentido de construir a competência docente, estabelecendo uma forte estrutura para o segmento da educação básica. É um modelo desafiador, pois suscita a sociedade a ultrapassar os discursos prescritivos e, coletivamente, executar políticas públicas bem planejadas, constantes e de longo prazo, de modo a possibilitar o desenvolvimento do país.

Tendo o Brasil sua marca socioeducacional, qual seja, as desigualdades regionais, o Estado do Maranhão não poderia se diferenciar das demandas nacionais por formação de professores. Como enfatizamos anteriormente, nem mesmo o crescimento da produção agrícola ou o fato de o Estado ter um dos maiores índices

de população jovem do país tem conseguido minimizar os déficits que se constituem abismos sociais a segregar diferentes segmentos de classe no Maranhão e que somente uma consistente política de formação docente conseguiria reduzir, pois o investimento em educação culmina em desenvolvimento em outras áreas.

Chama também a atenção o fato de apenas 51% dos nossos professores que atuam no ensino fundamental apresentarem curso superior, com a distribuição por níveis de atuação: 19,2 (creche); 21,6 (pré-escola); 31,1 (séries iniciais/ensino fundamental); 51,0 (séries finais/ensino fundamental); 84,6 (ensino médio). Os dados indicam que ainda há um longo caminho a percorrer para o pleno atendimento da exigência mínima legal, qual seja, formação e obtenção de cursos de licenciatura, bem como a excelência dos estudos superiores na carreira do magistério. Este quadro alimenta nossa preocupação, tanto quanto o esperado aumento nas matrículas, o que certamente engrossa a demanda de professores habilitados para o ensino das séries básicas.

Nessa conjuntura, é inegável quanto o Parfor pode ser instrumento a possibilitar a redução das desigualdades no tocante à formação de professores, a pensar pelo quantitativo de vagas oferecidas periodicamente. Mesmo sem desconhecer as mútuas faces dessa problemática aqui nuançadas, aliam-se outros aspectos, tais como a amplitude e complexidade da intervenção, necessária rearticulação curricular e de saberes e protagonismo político Estado versus universidades, entre estas IES maranhenses, que atenderam prontamente aos apelos dessa política de sustentação para melhoria dos indicadores educacionais e aderiram ao Plano Nacional de Formação de Professores. A fim de alcançar esse propósito, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) vem

fomentando a democratização do saber, a inclusão e inovação de políticas expansionistas de formação superior, com grandes contribuições para a valorização da licenciatura, na ambiência da universidade pública.

No Estado do Maranhão, via de regra, a adesão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) se deu por meio de termo de cooperação entre o Ministério da Educação (MEC) e as redes públicas de Educação Básica dos municípios e Estado, cabendo a este último a elaboração de diagnósticos e apresentação das demandas por formação de professores. No primeiro ano de execução do plano, foram efetivadas 6.638 matrículas, sob a responsabilidade das três instituições de ensino superior: a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual do Maranhão (Uema) e Instituto Federal Maranhão (IFMA). Esse fato demonstra que a formação de professores é de grande responsabilidade da universidade pública, contrapondo aos primórdios históricos de que esta não tinha interesse pela formação de professor.

No âmbito do programa, observamos que uma política não poderá funcionar isoladamente, mas em uma proporção multidimensional, participando de um núcleo de integração municipal, regional e nacional, como previsto no Plano de Ações Articuladas (PAR), que, por sua vez, constitui-se num indutor do Plano Nacional de Desenvolvimento Educacional (PDE).

O Parfor na Universidade Federal do Maranhão: formação e desafios

A Universidade Federal do Maranhão, quando da adesão ao Programa no mesmo ano de sua criação, por meio do Acordo de

Cooperação Técnica (ACTO n. 000/2009), já contava com uma rica experiência na formação de professores, quer seja com cursos e turmas regulares de Licenciatura, quer seja com programas especiais de formação, a citar o PROEB, funcionando fora de seu campus central, em 33 municípios polos.

Caracterizando o funcionamento e as atividades do Parfor no âmbito da UFMA, estes se deram pela via das ações de interiorização, objetivando estender o processo de ampliação e expansão proposto às universidades brasileiras, sendo priorizados no primeiro instante aqueles municípios que até o período não contavam com ações efetivas desta universidade.

O programa inicia-se concretamente em outubro de 2009, via Plataforma Freire e a validação pelas Secretarias de Educação municipais e estaduais para os cursos de primeira e segunda licenciatura em dezoito municípios maranhenses, que se encontram localizados equidistantes, minimamente a 300 km da capital - Bom Jesus das Selvas, Buriti Bravo, Caxias, Codó, Coroatá, Grajaú, Humberto de Campos, Imperatriz, Lago da Pedra, Magalhães de Almeida, Nina Rodrigues, Pindaré-Mirim, Porção de Pedras, Santa Inês, Santa Quitéria do Maranhão, São José de Ribamar, Timbiras e Vargem Grande -, apresentando a seguinte distribuição de vagas e matrículas (Tabela 1). Vale frisar a diferenciação de espaços atendidos, nos municípios assinalados onde está centralizado o polo, mas efetivamente o programa termina por atender a outras localidades de entorno, principalmente na zona rural, nas quais os cursistas trabalham e fixam residências.

Essa diferenciação constitui um dos desafios ao funcionamento e estabilidade do programa, ocasionado pela dificuldade de informações desde a oferta, inscrição e matrícula no programa,

sistema de estradas e a comunicação institucional com os alunos, o que possibilita considerar-se condicionantes da realidade social.

Tabela 1 - Distribuição de demandas e matriculados no Parfor/UFMA

Ano	Vagas Ofertadas	Inscrições Validadas	Matriculados	Frequentes	Formados	Desvinculados
2009	1.477	1.490	301	125	145	31
2010	7.301	5.668	1.633	950	423	260
2011	2.555	1.438	611	534	0	77
2012	3.240	906	215	140	0	75
2013	2.980	825	240	189	0	51
2014	3.720	1.017	253	211	0	42
2015	7.500	3.680				
TOTAIS	28.773	15.024	3.253	2.149	568	536

Fonte: Dados organizados pela autora, com base em registros documentais do Parfor/UFMA.

Os registros da Tabela 1 atestam a relativa expressividade quanto ao alcance, comprometendo as metas e desqualificando o programa, o que certamente incide em um baixo impacto de ações dessa natureza. Ao se cruzar o número de vagas, de matrículas e o percentual de abandono e/ou evasão, verifica-se que há disponibilidade da UFMA para uma significativa oferta de cursos (no segmento de segunda Licenciatura em Educação Física, Ciências Sociais, Física, Geografia, História, Letras/Português, Letras/Espanhol, Letra/Inglês, Matemática e, em primeira Licenciatura, o curso de Pedagogia), e turmas em períodos regulares, superando sua própria capacidade interna de trabalho e recursos humanos para a consecução desse compromisso.

Contudo, o aproveitamento das vagas e adesão dos professores e de seus municípios é inexpressivo, como ilustram os registros

da entrada para 2014, que ofertou 600 vagas, e somente menos da metade foi preenchidas. Sobre as causas atribuídas a esse quadro de déficit, na opinião dos cursistas a principal é a condição socioeconômica, já que grande parte deles precisa se descolar de suas localidades e percorrer, em média, 300 km para frequentar as aulas e seus orçamentos não comportam as despesas decorrentes. Sobre tal situação, embora a partir de ano 2013 possibilite uma ajuda, e que não atende a todos os alunos, seria propício que a legislação do programa estabelecesse mecanismos que tornassem essa responsabilidade obrigatória aos municípios, pois a descrição legal apenas sinaliza tal possibilidade, corroborando infinitamente com a permanência desses alunos.

Outra causa não menos importante é a disponibilidade e o tempo limitado dos cursistas para desenvolverem seus estudos concomitantes com sua longa jornada de trabalho, tornando assim um fator que aponta para o comprometimento da eficácia e eficiência da formação, restando-lhes apenas os finais de semana para assistirem às aulas e prepararem as tarefas decorrentes.

Também é observável a falta de motivação institucional das secretarias municipais quanto à escolha da formação pelo cursista, já que muitas vezes a participação no processo formativo é livre e pessoal, ficando evidente a falta de articulação e descumprimento das regras, haja vista os municípios não apresentarem dados e estudos atualizados de demanda. As instituições de ensino superior utilizam mapeamentos retrospectivos para definição de cursos e localidades, o que nem sempre atende às necessidades da rede de ensino.

Verifica-se, desse modo, que há um jogo de responsabilidade na efetivação da formação docente que ora é da instituição for-

madora, ora é da própria rede ou da pessoa do professor, de modo que alguns municípios se descompromissam da responsabilidade de operacionalizar, acompanhar e garantir a logística necessária à execução do programa, quando oferecido em seus territórios.

Quanto ao perfil dos egressos, destaca-se que estes são, em sua maioria, do sexo feminino, tendo somente o curso de magistério. Destes, um quantitativo expressivo atua profissionalmente na zona rural de seus municípios, além de trabalhar entre 30 a 44 horas semanais, ocupando mais de um vínculo empregatício com dedicação em duas ou mais escolas.

No contexto pedagógico e metodológico dessa experiência, é notável a inserção da cultura universitária expressa na proposta curricular, voltada particularmente para esse programa, que agrega e qualifica a capacidade de compreender e intervir na realidade socioeducativa. Desse modo, estrategicamente, está demarcada a articulação de saberes da experiência com os da formação profissional, por meio da iniciação e estratégias de pesquisa desenvolvidas em atividades, como estudos de nivelamento, seminários, estudos interdisciplinares e produção científica, de modo a superar as dificuldades epistemológicas, disciplinares e curriculares dos cursistas. Tal caráter é concretamente demonstrável pela qualidade dos resultados didáticos e profissionais apresentados pelos cursistas, pela atuação de professores da UFMA em quase 100% com a titulação de doutor, pela incorporação de alunos concludentes do Parfor em programas de pós-graduação, em nível de mestrado.

Para esta instituição, desenvolver a formação de professores no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores veio apenas reforçar atenções e possibilidades institucionais no campo da profissionalização e qualificação docente para a educação

básica. Ressalte-se que, independentemente do caráter ideológico da questão e das críticas feitas às universidades públicas sem exceção à UFMA, e aos programas especiais de formação de professores, sob o argumento de que essa solução técnica vai ao encontro da “financeirização da educação”, “aligeiramento da formação superior”, “tarefa lucrativa” e “agenciamento de operários universitários”, no estado do Maranhão pode-se asseverar, à luz dessas experiências, que este fazer da UFMA tem se voltado para a democratização do saber e articulação do ensino, pesquisa e extensão, em uma perspectiva de construção da democracia e dos direitos, estendendo-se à formação acadêmica dos professores.

Tal afirmação é decorrente da prática exercitada na organização e na gestão administrativa e pedagógica do programa, em que se tem buscado um funcionamento centrado nos sujeitos e em suas realidades objetivas, a fim de estabelecer perspectivas de materializar essa formação nas instâncias da proposta curricular orientada por articulação de diversas concepções político-pedagógicas, observando sempre tempo/espaço/saberes.

Outro propósito muito forte no desenvolvimento do programa são os movimentos da diversidade e inclusão, dando espaço ao desenvolvimento curricular reflexivo, voltado ao resgate de etnias e cultura diferenciadas. Essa perspectiva pode ser ilustrada quando o programa incorpora multiculturalmente professores-cursistas e a instituição os recebe, os reconhece e os valoriza, construindo diálogos e práticas educativas multiculturais.

Portanto, mesmo sabendo do papel central da UFMA no desenvolvimento desta ação, ainda que este não seja exclusivo, almejamos pela sintonia e pelo compromisso político-educacional dos municípios atendidos, de modo a evitar que o argumento do

regime de colaboração e o processo participativo fragilizado entre os partícipes não se tornem um discurso sem ação e sem efeitos na agenda programática do Parfor.

Conclusão

No âmbito da significação dessa política social de corte educacional, por meio de um conjunto de intervenções do Estado na sociedade, pode-se entender que a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação. Contudo, por vezes, o caráter unidimensional e a postura macro da política terminam por atropelar as complexidades de determinadas realidades sociais e dos contextos diferenciados, produzindo por fim o ocultamento das desigualdades e condições dissimuladas, sob pretexto da equidade, ou para usar o pensamento baudrillardiano de simulacro como a geração de modelos de um real, sem origem nas realidades.

A partir dessa compreensão e pelo tempo decorrido de institucionalização e de funcionamento, podemos dizer que o Parfor, embora tenha propósitos positivos, ainda é uma política que se encontra em estágio embrionário da efetividade de suas ações, bem como das propostas assinaladas em seu conjunto de instrumentos.

Nessa breve análise, podemos apontar alguns aspectos fundamentais e até mesmo práticos que podem se ajustar ao funcionamento do programa. Também não podemos omitir que nos municípios inexistente uma política edificada com contornos próprios para a formação continuada, assim como é preciso aplaudir a iniciativa do governo por intermédio do MEC e da Capes em envidar esforços para estabelecer uma política de formação de professores.

Cabe registrar que uma grande contribuição desse programa na profissionalização docente foi suscitar a autoestima e a autoimagem do cursista, que, pela competência de ser professor, teve a oportunidade de acesso a uma instituição pública de ensino superior.

Finalizamos, portanto, com o sentimento de que, sem participação coletiva e compromissada, sem a necessária coordenação e articulação com outros programas e políticas voltadas para a formação de professores, tudo isso corre o risco de se tornar inócuo.

Referências

BARBOSA, Agenor. Maranhão é o 4º estado com maior percentual de analfabetos. *O Imparcial*, São Luís, 18 jun. 2011. Disponível em: <http://www.imparcial.com.br/app/noticia/urbano/2011/06/18/interna_urbano,84249/maranhao-e-o-4-estado-com-maior-percentual-de-analfabetos.shtml>. Acesso em: 25 abr. 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estado, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica*. Brasília: INEP, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>. Acesso em: 10 maio 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2000*. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>. Acesso em: 21 maio 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, Editora Moderna, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 01/10/2015. Anuário Brasileiro da Educação Básica.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out.-dez., 2014 1243.

IBGE. *Censo Demográfico 2010: educação – amostra*. [S.l.], 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ma&tema=censodemog2010_educ. Acesso em 24 abr. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Editora Fino Traço, 2012.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. Tradução de Graça Cunha. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Realizado o depósito legal na Biblioteca Nacional,
conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004

Formato: 15 x 22 cm

Tipologia: GoudyOlSt BT (12/16,4; 11/13,2)
Corbel (20/24; 12/14,4; 10/12)

Papel: Apergaminhado 90g/m² (miolo)
Papel cartão supremo 250g/m² (capa)

Tiragem: 500 exemplares

Impresso na Gráfica da Universidade Federal do Maranhão,
Av. dos Portugueses, 1966, Cidade Universitária Dom Delgado, Bacanga
65.080-805 – São Luís/MA

Neste trabalho, os autores colocam em evidência papéis assumidos pela Universidade, possibilitando reflexão sobre as tensões e as relações contraditórias sobre o Ensino Superior e as políticas de formação de professores, que desembocam em uma forte intervenção estatal (des)conectadora dos interesses profissionais da educação e dos interesses da sociedade.



ISBN 978-85-7862-455-2



9 788578 624552