



II ENCONTRO NACIONAL
DAS LICENCIATURAS
I SEMINÁRIO NACIONAL
DO PIBID

28, 29 e 30 de Novembro

Centro de Eventos Ricardo Freire Bulhões UFG - Câmpus
Samambaia

Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil

COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidente

Sandramara Matias Chaves

Subcomissão De Finanças

Gisele de Araújo Prateado Gusmão

Jaqueline Araújo Civardi

Subcomissão De Publicação

Francisco Luiz de Marchi Netto

André Vasconcelos da Silva

Paulo Alexandre de Castro

Subcomissão De Transporte

Bruno George Ferreira

Secretária

Camila Marques Menezes

Subcomissão Científica

Dalva Eterna Gonçalves Rosa

Lana de Souza Cavalcanti

Dulce Barros de Almeida

Eliana Melo Machado Moraes

Ivanilton José de Oliveira

Jaqueline Araújo Civardi

Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de Sousa

Maria Margarida Machado

Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva

Silvio Carlos Marinho Ribeiro

Marlon Herbert Flora Barbosa Soares

Nyuara Araújo da Silva Mesquita

Rones de Deus Paranhos

Karolina Martins Almeida da Silva

Vanilton Camilo de Souza

Eliana Marta Barbosa de Moraes

Adriana Sposito Alves Oliveira

Denis Richter
Vânia Carmem Lima
Coraci Helena do Prado
Rafaela da Silva Rabelo
Adriana Aparecida Molina Gomes
Paulo Alexandre de Castro
Wagner Wilson Furtado
Janice Pereira Lopes
Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago
Tatiana Diello Borges
Divina Nice Martins Cintra
Adriana Oliveira Aguiar
Newton Armani de Souza
Keyla Andrea Santiago Oliveira
Eleny Macedo
Carime Rossi Elias
Nancy Nonato de Lima Alves
Noêmia Lipovetsky
Lúcia Maria de Assis Vieira
Thaís Lobosque Aquino
Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira
José Pedro Machado Ribeiro

Subcomissão de Passagens e Hospedagem

Elisandra Carneiro de Freire
Francisco Antonio de Castro

Subcomissão De Comunicação

Letícia Segurado Côrtes

Subcomisssão De Monitoria

Mariana Viana Pinto

Subcomisssão De Monitoria

Thaynara Santiago

Subcomissão De Alimentação

Marilda Shuvartz

Cleiton Porto Moraes
José João Cruvinel
Joselito da Silva Neves
Keila da Silva Oliveira
Charles Antonio de Oliveira
Sara Cristina Nogueira
Liana Jayme Borges

Organização Geral

Modesto Batista Borges
Renato Afonso

Diagramação

Simonides Garcia Mendes

Subcomissão Cultural

Thaís Lobosque Aquino

Subcomissão de Logística

Valtercides Cavalcante
Guilherme Silva Marques
Hermínio Alves Fernandes
Mariza Alves Naves da Silva
Cristiane de Fátima Ribeiro Rocha
Diolino Anselmo dos Santos
Jeovânia Pereira Marinho

Universidade Federal de Goiás
Pró-Reitoria de Graduação



II ENCONTRO NACIONAL
DAS LICENCIATURAS

I SEMINÁRIO NACIONAL
DO PIBID

GRUPO DE TRABALHO 05
PEDAGOGIA

Apresentação

O II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID tem como meta mobilizar instituições, docentes e estudantes que lidam com a formação de professores para a educação básica, com o intuito de socializar e debater questões relativas às políticas públicas, programas e práticas formativas referentes às licenciaturas, bem como ao PIBID.

Com o tema **Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil**, pretende-se criar possibilidades para que as instituições formadoras por meio de seus professores e estudantes promovam a análise, proposição e intervenção nas políticas públicas referentes à formação de professores e à Educação Básica no Brasil vislumbrando um caminho promissor para atingir o tão almejado objetivo da qualidade da educação.

O debate sobre essas temáticas tem relevância em decorrência do panorama atual caracterizado por mudanças em todas as dimensões da vida social e educacional no mundo e no Brasil, as quais têm requerido políticas mais coerentes com esse contexto e mais especificamente, políticas para a formação de professores que possibilitem fazer frente aos inúmeros desafios postos cotidianamente para esses profissionais.

Dessa maneira, possibilitar espaços de discussão de diferentes formas de compreender e lidar com as questões pedagógicas, de socializar concepções curriculares e propostas de formação de professores, reveste-se de fundamental importância para o campo das licenciaturas no país.

A discussão sobre uma Política Nacional de Formação de Professores tem repercussão direta sobre as políticas de formação e profissionalização dos professores em todo o país, fornecendo subsídios para o debate sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, o trabalho que vem sendo realizado nas instituições formadoras, públicas e privadas, e os currículos dos cursos ofertados.

Diante disso, têm-se como objetivos para esse evento:

- Proporcionar discussões e reflexões teóricas e políticas relativas à formação de professores no país.
- Refletir sobre as contribuições das políticas públicas e programas no âmbito das licenciaturas;
- Debater as diferentes propostas curriculares de formação de

professores e suas demandas;

- Criar espaços de trocas de experiências formativas produzidas nos cursos de licenciatura;
- Discutir sobre o papel da produção do conhecimento nos processos formativos do professor;
- Socializar materiais didático-pedagógicos produzidos no âmbito das licenciaturas
- Incentivar a reunião, integração e promoção de interlocuções sobre as diferentes experiências de formação e práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito do Pibid em nível nacional;
- Criar espaço dialógico que divulgue os saberes construídos de modo articulado nos ambientes acadêmico e escolar, pelos bolsistas de iniciação à docência .

A importância dessa temática ficou confirmada com a inscrição de quase mil trabalhos para apresentação nas diversas modalidades. Após a seleção, disponibilizamos nos Anais (publicação *on-line*; *link na home-page* da PROGRAD-UFG, no endereço www.prograd.ufg.br) a programação e o resumo dos trabalhos. Desejamos a todos os participantes um excelente e proveitoso evento.

Sejam bem-vindos a Universidade Federal de Goiás.

Comissão Organizadora.

COMUNICAÇÃO ORAL - 29/11 (terça-feira)

**A INTERDISCIPLINARIDADE E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO
NO ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS:** um olhar sobre a prática docente

SANTOS, Maria José dos.
Professora CAMPUS III – UFMA/Bacabal.
mary.jsantos@yahoo.com.br

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; PIBID; Prática docente; Ciências Humanas.

Este trabalho apresenta de forma pontual a proposta que vem sendo desenvolvida com um dos alunos, graduando da Licenciatura em Ciências Humanas da UFMA, Campus III/Bacabal-MA, bolsista do Programa de Iniciação a Docência – PIBID-MEC/UFMA, sob a minha orientação. Um dos objetivos das novas Licenciaturas que vêm sendo implantadas nos CAMPI por meio do processo de interiorização da UFMA, dentre as quais foco a de Ciências Humanas, é a formação interdisciplinar, presencial, de professores de Ciências Humanas, Sociais e Filosofia, para atuarem mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é que propus como co-orientadora do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas do Campus III- UFMA/Bacabal, uma linha de investigação sobre o desenvolvimento de práticas interdisciplinares na docência de professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, intitulada: “A Interdisciplinaridade e a Organização do Trabalho Didático no Ensino de Ciências Humanas: um olhar sobre a prática docente”. Esta linha objetiva não apenas mapear as práticas dos professores no exercício da docência, mas principalmente colocar o graduando/bolsista de iniciação à docência das Ciências Humanas em contato direto com o seu objeto de trabalho, como um exercício inicial de reflexão/ação sobre a sua futura profissão. Inicialmente o aluno/bolsista passará por um período de observação do trabalho docente sob a coordenação do professor orientador e o supervisor na escola e, posteriormente ele deverá elaborar uma proposta de ensino com sugestões de práticas interdisciplinares para o ensino de Ciências Humanas nas séries finais do Ensino Fundamental, realizando oficinas pedagógicas onde demonstrará a aplicabilidade dessas experiências. Reconheço na formação disciplinar, todo um complexo de dificuldades para o desenvolvimento de um olhar com foco na interdisciplinaridade, porém entendo que a interdisciplinaridade não se processa sem a disciplinaridade, provavelmente uma das barreiras que precisamos romper no âmbito da formação de educadores. Para tanto busco

fundamentar teoricamente nossos estudos em autores que vem estudando a temática da interdisciplinaridade (COIMBRA, 2000; FAZENDA, 1992; 2000; JAPIASSU, 1976; MORIN, 1995; SANTOMÉ, 1998), dentre outros. A investigação proposta na linha se faz por meio de uma pesquisa bibliográfica, com a revisão de literatura sobre o tema em questão e uma pesquisa de campo, onde o bolsista fará sua inserção no universo escolar visando apreender a interdisciplinaridade na prática dos professores. A necessidade de pesquisar o espaço escolar e as relações estabelecidas pelos professores no desempenho da docência, por meio da observação de algumas práticas desenvolvidas por estes no exercício de sua função na sala de aula se faz acompanhar da compreensão que os discentes desta Licenciatura, futuros professores das áreas que compreendem o universo das humanidades, carecem de um primeiro olhar, embora que diagnóstico sobre a realidade tal qual ela se apresenta. A observação, pela possibilidade que oferece de identificarmos comportamentos à medida que eles ocorrem e, assim, registrar em diário de campo aspectos relevantes dos comportamentos, por oferecer dados que se referem diretamente a situações sociais, é um instrumento essencial neste tipo de trabalho. Nesse sentido considero que é preciso interrogar a realidade vivenciada no cotidiano da escola, no intuito de refletir, repensar e ressignificar os sentidos e significados construídos nas relações estabelecidas entre os sujeitos, pois, por vezes, o “olhar viciado”, acostumado às familiaridades, necessita ser reconstruído (BOURDIEU, 2007). A técnica de observação foi adotada ainda pela sua flexibilidade e por oferecer uma maior interação entre os sujeitos da pesquisa devido ao contato mais longo (VIANA, 2007). O uso da entrevista e do questionário como instrumentos auxiliares na observação será feito de acordo com a necessidade apresentada a partir das apreensões feitas na observação. A importância da entrevista incide na possibilidade oferecida por este instrumento de uma situação de interação onde, segundo Szymanski (2004, p. 12), “[...] estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. O plano de trabalho do bolsista foi dividido em etapas, objetivando um melhor desenvolvimento e aplicação dos instrumentos de pesquisa selecionados e da apreensão da realidade por este. Primeira etapa: sessões de estudo no Campus da UFMA com o profº orientador, para debate das leituras que fundamentam o trabalho e discussão dos relatórios realizados após as visitas à escola; visitas à escola campo para as observações diretas da prática docente, com registros das observações e apresentação de relatórios semanais, são duas visitas à escola por semana. Este momento do trabalho visa fazer um diagnóstico da realidade escolar que auxiliará na compreensão e apreensão da realidade ali vivida. Na segunda etapa, O estudante, após um

período de observação, registro e análise do trabalho docente, deverá identificar nas práticas desenvolvidas pelos professores da escola campo de investigação as experiências interdisciplinares construídas, e analisá-las à luz do referencial teórico produzido sobre a temática. Por último, na terceira etapa, o aluno/bolsista deverá elaborar uma proposta de ensino com sugestões de práticas interdisciplinares para o ensino de Ciências Humanas nas séries finais do Ensino Fundamental e realizar oficinas pedagógicas onde demonstrará a aplicabilidade dessas experiências. A proposta se encontra em sua primeira etapa de execução, iniciada em agosto, após aprovação e seleção dos bolsistas do PIBID, da escola campo de estudos e do supervisor, um professor da escola, da área das Ciências Humanas, que acompanha o trabalho dos bolsistas durante as visitas e observações. Até o momento foi realizado o diagnóstico da escola. Uma escola da rede estadual de ensino, localizada no centro da cidade, um dos critérios, por questões de acesso. A escola possui um total de 35 turmas. Possui quadra poliesportiva, laboratório de informática, biblioteca, laboratório de química e consultório odontológico. A escola atua com todos os níveis de ensino e a nossa inserção se dá turno diurno, uma vez que as idas à escola são programadas de acordo com os horários dos docentes. O diagnóstico, por ser um elemento revelador da escola tal qual ela se apresenta, já permite fazermos algumas discussões acerca da problemática investigada, a título de análises ainda bastante preliminares. Os primeiros relatórios apontam dificuldades por parte dos professores quanto à questão da interdisciplinaridade. A origem de tais dificuldades pode residir em certa confusão conceitual em relação ao tema, uma vez que alguns professores demonstram, segundo relatórios do bolsista, desconhecimento sobre o significado de interdisciplinaridade. O que os leva muitas vezes a classificarem algumas atividades como sendo interdisciplinares, mas não têm propriedade argumentativa para justificar essa questão. É possível observar na escola, professores que ministram aulas em diferentes disciplinas, embora, sendo da área de humanidades, estes, possuem formação específica, com habilitação para uma das áreas do conhecimento. Essas observações iniciais dão conta de fragilidades na formação inicial dos docentes, o que resulta em um ensino fragmentado, ministrado por meio de práticas tradicionais, centradas preferencialmente na pessoa do professor. Outras discussões que permeiam esse exercício nos leva também a refletir sobre a formação proposta no curso de Licenciatura em Ciências Humanas, no qual sou docente. A proposta de formação de professores em 03 anos, com habilitação para docência nas áreas das ciências humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), me inquieta e me leva a uma reflexão, que precisa ser aprofundada sobre a problemática da formação de professores em nosso país. Assim, a guisa de conclusão, considero que para além da questão da interdisciplinaridade, precisamos inquirir a formação

de professores, uma vez que os dados são reveladores de uma realidade crescente sobre a qualidade da educação no país. Temos um quadro nada animador da situação da Educação Básica, as novas pesquisas revelam também que ser professor na atualidade, não é atrativo para a juventude que se encontra em processo de conclusão do Ensino Médio. Essa é uma profissão que não atrai, tal situação, termina por favorecer grupos que por não conseguirem acesso em áreas de sua preferência terminam por ingressar no magistério. As demandas da contemporaneidade têm contribuindo para certo descaso em relação a essa profissão, o que pode ser observado historicamente. No entanto, é preciso o aprofundamento das questões, históricas, teóricas que envolvem esse campo, bem como seus condicionantes políticos, sociais, econômicos, culturais, etc. Embora questione a proposta pedagógica da referida licenciatura em suas concepções teórico-filosóficas, entendo e reconheço que uma formação que coloque o graduando em contato com a realidade da escola já nos anos iniciais de sua formação, prática evidenciada nesse curso e auxiliada por programas como PIBID, PET-Interdisciplinaridade e outros, se faz necessário. A inserção na escola apenas no período do estágio, prática ainda vigente em alguns cursos de formação, pode muito bem responder por muitas das limitações e fragilidades inerentes aos cursos de formação de professores.

REFERENCIAS

- BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SENEB, 1999.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1992.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2000.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1995.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. (Série pesquisa, 4).
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **PRÓ-REITORIA DE ENSINO. CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS – Bacabal. Projeto Pedagógico**. São Luís – MA, 2010. (documento impresso).

A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO

Danielson Sousa da **SILVA**
UFMA/NEPHECC (danielson_ss@hotmail.com)

Débora Cerveira **VALANDRO**
UFMA/NEPHECC (debora_valandro@hotmail.com)

Emanuele Celeste Reis **GUERREIRO**
UFMA/NEPHECC (emanuelecrg@hotmail.com)

Leudiane Moraes **SANTOS**
UFMA/NEPHECC (lekaamavc@hotmail.com)

Leurides Costa **ARAÚJO**
UFMA/NEPHECC (leurides_costa@hotmail.com)

RESUMO

Este artigo objetiva trazer à discussão a necessidade de políticas públicas específicas de formação de educadores do campo, pois a educação pensada pelos movimentos sociais do campo apresenta uma concepção diferenciada, que historicamente se opõe a educação pautada na perspectiva da educação rural e, atualmente, na concepção neoliberal. Nesse sentido, apresenta-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, pela Portaria nº 10/98, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, como expressão das lutas do movimento camponês e das discussões realizadas no 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997. O PRONERA configura-se também como uma política executada no âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Esse Programa tem como objetivo geral “oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento” (BRASIL; INCRA, 2011). O paradigma dominante no sistema educacional como um todo, é da escola e educação urbana, e por se considerar um referencial, é imposto a todos os espaços escolares, seu currículo, práticas pedagógicas, professores, são todos na perspectiva de uma política generalista (ARROYO, 2007), que ignora as especificidades do campo, ao mesmo tempo em que diz garantir o direito constitucional a educação para todos. O projeto neoliberal subordina o campo à cidade, rejeita o modo de vida dos sujeitos do campo e prima pela ênfase ao agronegócio. As políticas públicas, no contexto do Estado neoliberal, refletem o incentivo desenfreado da migração campo-cidade e a extinção da agricultura familiar em detrimento da modernização capitalista da agricultura, voltada

a exportação. No âmbito educacional a ideologia dominante é de que para viver no campo não é necessário estudar, e que para estudar é necessário sair do campo. A realidade mostra que faltam escolas para os povos do campo; que as escolas em funcionamento estão em condições precárias; que os professores com os menores salários e uma reduzida formação concentram-se neste espaço; que há um alto nível de analfabetismo e de evasão escolar; que há déficit de matrículas em todos os níveis da educação básica; uma tendência à marginalização das escolas do campo, em síntese, falta políticas públicas consistentes. Os dados sobre a educação no meio rural são escassos e as fontes sobre essa informação são limitadas. Histórica e culturalmente a educação tem sido negada para os povos do campo, isto, por muito tempo, foi assimilado por esses sujeitos como natural, portanto, romper com este bloqueio é um grande desafio (CALDART, 2000). Diante do descaso do governo e do reconhecimento da educação como um direito, esses sujeitos tem se mobilizado para ter a garantia dos seus direitos. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi o precursor nessa luta e tem estimulado uma visão de que as escolas não o único meio de ascensão social, de fuga da pobreza severa que enfrentam no campo, mas são instituições importantes como meio de constituir a identidade do sujeito Sem Terra (CALDART, 2000). Mas, para eles, não serve qualquer escola, o projeto de escola e de campo apresentado pelo Estado não cabem na visão deste Movimento. A concepção de educação rural, impregnada da lógica capitalista não corresponde ao novo ideal do homem do campo, pois uma escola do campo não deverá ser, necessariamente, uma escola agrícola, mas indiscutivelmente terá que estar vinculada a cultura que se produz por meio das relações sociais mediadas pelo trabalho na terra (KOLLING; MOLINA; NERY, 1999). A educação do Campo construída pelos próprios sujeitos do campo, não se limita a questão da escolarização, mas como uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas (CALDART, 2008). Diante disso é que nos perguntamos: por que ainda não temos políticas públicas consistentes de formação de educadores *no* e *do* campo? Quais mecanismos devemos utilizar para que tais políticas sejam asseguradas? Para compreender e pensar de maneira coerente a dinâmica que rege o espaço do campo e seus sujeitos, nos balizamos na concepção do materialismo histórico, na compreensão de que a realidade que pretendemos desvelar é síntese de relações sociais construídas num tempo e espaço histórico, e que não foi dada por acaso, e nem tampouco é estática, assim, partimos do princípio do movimento dialético que nos permite pensar na transformação da mesma. Portanto a discussão a respeito dos diferentes paradigmas educacionais,

a respeito da formação de educadores e sobre a ausência de políticas públicas com qualidade para a sua formação, além de ser uma reivindicação dos movimentos sociais é uma desafio para as instituições formadoras e educadores, frente a esta necessidade social, especialmente as universidades públicas. Ressalta-se que a escola e a educação do campo possuem especificidades que não podem ser ignoradas, a cultura e identidade desses povos requerem políticas específicas que se diferenciem da construção feita no meio urbano. Assim, as políticas públicas de formação devem estar diretamente ligadas as questões da sua realidade social e histórica. Portanto, o educador que se compromete com esta educação, deve possuir uma formação também ligada a esta construção histórica. Para falar sobre Educação do campo é preciso compreender as suas especificidades, trazendo para discussão o seu significado conceitual a fim de descobrir o que se pretende com a esta educação. A gênese da educação do campo se constitui no movimento da realidade do próprio campo, um espaço marcado por contradições e lutas. Historicamente o campo é um meio associado ao atraso, à pobreza, a um meio que tende a desaparecer. O camponês brasileiro foi estereotipado, pela ideologia dominante, como um ser a parte da sociedade, totalmente alheio a todo conhecimento (KOLLING; MOLINA; NERY, 1999). Isto porque se naturalizou no Brasil uma visão predominantemente urbanista de desenvolvimento, que na atualidade corresponde a visão mercadológica de todas as relações sociais. É essa concepção que precisa ser rompida, pois o campo e a cidade apresentam uma relação mútua, de interdependência. Esta concepção de campo incorporada pelas elites brasileiras tem sido referencial para as políticas públicas direcionadas ao campo, inclusive para a formação do educador. A educação específica para o campo, que respeita suas particularidades, suas identidades, que vê os sujeitos em sua singularidade, é de extrema importância, é uma necessidade social. Este profissional deve ter uma formação que seja de acordo com tal necessidade, uma formação que lhe permita compreender as relações dadas entre os sujeitos que ali (no campo) constroem suas identidades (cultural, social, econômica), como princípio desta formação, é necessário compreender antropologicamente a ligação que os homens e as mulheres do campo têm com a terra, a relação íntima entre a produção da vida e o processo educativo, sem compreender esta relação, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo” (ARROYO, 2007). O educador oriundo do meio urbano, predominantemente, desconhece tal realidade, não tem raízes nela, não compreende a dinâmica que envolve o processo educativo dentro de uma escola do campo. Frente a isso, é de indispensável necessidade, que existam políticas públicas voltadas para a formação

do educador do campo na construção da identidade de seus educandos. A falta de compromisso político do Estado, não só na formação de educadores como na construção de escolas *no e do* campo, constitui o que Arroyo, coloca como *nucleação e transporte dos alunos para as escolas da cidade*, desconstruindo resistências assim como a luta pela construção e garantia de escolas no campo, os alunos são obrigados a estudar no contexto que os desenraíza, que o exclui, porque não consegue fazer relação de conhecimentos, conhecimento esse que também é urbanístico, e tem diante de si como educador alguém que, não sabe da sua especificidade, suas necessidades de conhecimento, porque está totalmente pautado no que é próprio da cultura e vivência urbana. Frente a negação desse direito dentro das políticas públicas, os movimentos sociais têm agido na busca de mecanismos que garantam tal direito, nesta perspectiva o PRONERA é uma política que pensa a formação de educadores na ótica do sujeito do campo, oferecendo educação em todos os níveis. Em doze anos, contados a partir da sua data de criação cerca de 400 mil jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária foram beneficiados com o programa que ainda ofereceu capacitação a cerca de 300 profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias para atuarem na Assessoria Técnica, Social e Ambiental junto aos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária e agricultura familiar (BRASIL, 2011). No Maranhão o PRONERA/UFMA é uma referência como política de formação de educadores do campo, uma vez que entende o compromisso político e transformador que há na proposta da Educação do Campo gerada no seio do Movimento, a partir das suas inquietações. Busca reconhecer os indivíduos como seres capazes de refletir, como sujeitos agentes da história, tem realizado importantes conquistas na educação para as áreas de assentamentos, tendo ofertado turmas de alfabetização, ensino fundamental, magistério e, recentemente, o curso de Graduação em Pedagogia da Terra. A partir das reflexões apresentadas observamos que a dificuldade para a promoção de políticas públicas voltadas para a formação do educador em questão, está relacionada à dicotomia existente entre os projetos de sociedade e interesses de classes, “fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis [...] Os interesses, os objetivos de classe tinham de prevalecer, mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes” (MÉSZAROS, 2005, p. 26). A sociedade civil no exercício de sua cidadania frente a tais injustiças sociais deve pressionar o Estado para garantir o direito à educação do campo, os movimentos sociais, mais exatamente o MST tem sido o principal agente na luta por tais direitos.

Palavras-chave: Políticas públicas, educador do campo, PRONERA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Política de formação de educadores (as) do campo**. In www.unicamp.br. Acesso em 25 de out. de 2011.

CALDART, Roseli Saleti. A escola do campo em movimento. In BENJAMIM, César e CALDART, Roseli Saleti. **Coleção Por uma Educação do Campo, nº 3**, Brasília, 2000.

_____. Sobre educação do campo. In SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org). **Coleção Por um Educação do Campo, nº7**. Brasília; 2008.

KOLLING, Edgar Jorge; MOLINA, Mônica Castagna e Néry, Irmão (Org). **Coleção Por uma Educação Básica Do Campo**, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

BRASIL, **Manual do Pronera**. In <http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=49&Itemid=75> Acesso em: 25 de out 2011

SUCESSO/FRACASSO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

Gina Glaydes Guimarães de FARIA

FE/UFG

guima.fa@uol.com.br

Fracasso escolar; pesquisa em periódico; escola e cultura

INTRODUÇÃO

Dentre os problemas da educação no Brasil, os referentes ao fracasso escolar são dos mais persistentes. Constituem-se em senso comum as referências à má qualidade da escola pública no país, expressas nos altos índices de repetência, nas taxas de analfabetismo, na baixa proficiência dos alunos, em suas instalações precárias, na ausência de bibliotecas. São recorrentes, também, a desqualificação dos professores, seus baixos salários, suas práticas autoritárias e preconceituosas, reiteradamente identificados e propalados, consubstanciando o que tem sido divulgado como o fracasso da escola pública brasileira.

Assim concebido, o fracasso escolar apresenta-se como problema inerente ao sistema público de ensino, cujos indicadores parecem referir-se a problemas naturais. Considerada a educação um dos principais obstáculos para o desenvolvimento do país, adotam-se de medidas, pactos e reformas educacionais voltados ao compromisso de todos com a educação e a mobilização popular, cuja reivindicação é por educação de qualidade. Está em curso nos dias atuais, por exemplo, o movimento “*Compromisso Todos pela Educação*” pretendendo que, até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, todas as crianças e jovens tenham conseguido acesso à educação básica de qualidade, isto é, que tenham sido garantidas às crianças e jovens brasileiros as condições de acesso, permanência, sucesso escolar e a conseqüente conclusão de sua escolarização básica.

O fracasso escolar teria data para ser superado: 2022. Nesse campo, no entanto, muitas datas já foram estabelecidas com esse mesmo fim, como a erradicação do analfabetismo nos anos de 1970, quando foi implantado, pelo governo militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral); a universalização, até o ano 2000, da educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, conforme recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990.

A universalização do acesso ao ensino fundamental ocorre sob condições históricas específicas, resultando em outros processos reciprocamente determinados de inclusão e de exclusão que se repõem em patamares cada vez mais sutis, mas sempre referidos à classe trabalhadora, isto é, aos alunos cujas famílias

apresentam níveis de consumo próximos aos mínimos socialmente necessários para a subsistência (Sposito, 1992). Num país como o Brasil, a universalização da educação ainda é promessa, à medida que as desigualdades sociais impõem limites ao acesso, à permanência e à qualidade da educação. As desigualdades sociais expressam-se nas desigualdades escolares e estas naquelas, na medida em que a escola vincula-se intrinsecamente à sociedade.

Nessa perspectiva, adota-se como pressuposto do trabalho ora proposto que o fracasso escolar é uma produção social referida à sociedade de classes antagônicas, tal como no trabalho de Patto (1993) e Angelucci et alii (2004). Entretanto, as vinculações intrínsecas entre fracasso escolar e desigualdade social tendem a ser subordinadas às relações entre fracasso escolar e cultura. Para Tiballi (1998), a problemática das relações culturais e suas implicações no âmbito do fracasso escolar contribuíram para fortalecer o consenso acerca da inadequação da escola, que teria se firmado nos anos de 1950-1960, devido às taxas de repetência e evasão, explicadas pelo distanciamento cultural existente entre a escola e a comunidade. Segundo a autora, nos anos posteriores, a apropriação desse discurso no campo educacional teria contribuído para a naturalização dos problemas da escola pública no Brasil.

Este trabalho tem como objetivo discutir as concepções de fracasso escolar, tendo como base os estudos e as pesquisas publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*, no período compreendido entre 1971 a 2007. Problematicam-se as afirmações que preconizam a possibilidade da reversão do fracasso escolar ser efetivada por meio de medidas e ações embasadas na gestão da escola e em práticas pedagógicas voltadas aos interesses, necessidades e cultura do aluno. Estaria em curso a permanência dos elementos teórico-metodológicos que facultam as polarizações no campo do discurso do fracasso escolar. Pode estar em curso, também, a própria desqualificação e naturalização dos problemas pertinentes à escola pública. Paradoxalmente, quando os índices relativos à educação pública parecem avançar, apesar de permanecerem em níveis pífios, estariam sendo produzidas novas concepções de fracasso escolar em que a desigualdade social também seria obscurecida.

METODOLOGIA

Este trabalho origina-se de uma tese de doutorado em que foi adotado como campo de investigação, conforme acima indicado, o *Cadernos de Pesquisa*, periódico editado em São Paulo pela Fundação Carlos Chagas. Tem circulado, ininterruptamente, a partir de julho de 1971 e desde sua origem, tem veiculado em suas páginas, entre outros, estudos e pesquisas acerca do fracasso escolar no Brasil e das ações orientadas para sua superação. Em virtude disso, o periódico tem-se constituído, também, como campo privilegiado de investigação dessa temática,

particularmente no que tange à divulgação de um grande número de abordagens teóricas e metodológicas, bem como de suas relações com as reformas educacionais ocorridas ao longo desse período.

Para o estudo e seleção dos artigos que comporiam o universo daqueles atinentes ao fracasso escolar, foram consultadas todas as revistas, desde 1971 até a última publicação de 2006, perfazendo um total de 129 números, conforme indicado na tabela 1, apresentada abaixo. Foram selecionados artigos em 83 números do periódico, correspondendo a 64,34% dos números publicados no período. Para a seleção dos artigos considerou-se a referência direta ou indireta de questões relacionadas ao fracasso escolar como evasão, repetência, desigualdade educacional, dentre outros. A leitura foi orientada por uma “Planilha de análise e documentação” em que foram identificados o artigo, o objetivo do artigo, o nível e a rede de ensino referidos pelo autor, a concepção de fracasso escolar, o enfoque teórico e outros aspectos mais abrangentes, especialmente o modo como são abordadas as relações entre indivíduo, escola e sociedade, além de uma questão em aberto para considerações relevantes à compreensão da discussão, não previstas na *Planilha*.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

Mediante a análise dos temas e referenciais teórico-metodológicos, objetivou-se apreender, nos artigos selecionados, como o fracasso escolar era tratado, partindo-se do pressuposto de que as concepções veiculadas no periódico ao longo do período expressam processos de compreensão e também de intervenção relativos à questão. Embora sejam mencionadas questões pertinentes à educação básica, privilegiou-se a discussão do fracasso escolar no âmbito do ensino fundamental, nível de escolaridade assegurado oficialmente pela obrigatoriedade e gratuidade.

Num movimento contínuo de relacionar os dados obtidos à literatura pertinente, são descritos os deslocamentos das concepções de fracasso escolar no período, identificando-se os enfoques predominantes, referenciados como modalidades de enfoques de cultura: o enfoque da marginalidade cultural, tanto em suas abordagens críticas quanto nas propositivas, e o enfoque da diversidade cultural. Foi possível indicar duas tendências que se apresentaram no campo dos estudos e das pesquisas analisados: a ênfase na relação entre fracasso escolar e diferenças culturais, presente na maior parte do período investigado, em detrimento dos estudos que relacionam fracasso escolar às desigualdades sociais, que prevaleceram apenas no momento da redemocratização da sociedade brasileira, na década de 1980. A outra tendência diz respeito à ênfase na gestão escolar, que promoveria ajustes na dinâmica escolar, por vezes fundada na cultura do sucesso escolar, com foco no atendimento dos alunos de acordo com suas necessidades e particularidades culturais. Num contexto de reformas educacionais que tendem a obscurecer as desigualdades sociais em nome das diferenças culturais, estariam sendo produzidas formas mais sutis de justificação do fracasso escolar.

CONCLUSÕES

No conjunto de artigos que tratam do fracasso escolar sob o enfoque da diversidade cultural delinearam-se duas tendências: a primeira, orientada para o atendimento das demandas por educação advindas das transformações produtivas contemporâneas, e a segunda, voltada para a definição de novas formas de se organizar os tempos e os espaços escolares. Essas tendências têm em comum o reconhecimento das diferenças culturais e a ênfase na gestão da escola como formas privilegiadas de se superar o chamado fracasso da escola pública brasileira.

Tendo o cuidado de não homogeneizar o conjunto de artigos analisados, o que diluiria suas tensões e oposições, pode-se afirmar que as formas de se compreender e tratar as diferenças culturais na escola constituem um discurso cuja racionalidade expressa certa instrumentalização que acaba viabilizando um consenso acerca da escola como espaço cultural em que os conflitos de classes com seus interesses antagônicos podem ser pacificados.

REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI et alii. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. São Paulo, *Educação e Pesquisa*, v.30, n. 1, jan./abr. 2004.
- PATTO, M. H. de S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.
- SPOSITO, M. P.. *O povo vai à escola: A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo, Loyola, 1992.
- TIBALLI, E.F.A. *Fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso*. PUC/SP, 1998. [Tese de doutorado]

OS DILEMAS E DESAFIOS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NAS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e Silva
Faculdade de Educação/UFG
lueli@terra.com.br

Palavras-chave: formação de professores. Teoria e prática. Pesquisa docente.

As questões da relação teoria e prática são um dos dilemas e desafios centrais da formação inicial e continuada de professores, tanto na pedagogia como na licenciatura. Na contemporaneidade, essas questões não só tem assumido a centralidade no campo da formação de professores como também no campo teórico-metodológico e investigativo do currículo e da didática e têm ainda desencadeado uma busca de abordagens de formação que propõem a resolução e a superação da velha separação entre teoria e prática e de seus mais diversos desdobramentos.

Alguns estudos vêm-se dedicando a organizar essas diferentes abordagens, apoiando-se em algumas tipologias, como o de Carr e Kemmis (1988), o de Contreras (2002), os de Diniz-Pereira (2007, 2008), o de Liston e Zeichner (1997) e o de Pérez Gómez (1998). Essas tipologias, apesar de seus limites, de suas insuficiências e de sua transitoriedade, permitem certa compreensão teórico-epistemológica dessas diversas e numerosas abordagens, como ainda permitem a apreensão de certos aspectos consensuais.

Essas classificações possibilitam ainda apreender que as perspectivas de formação de professores, comumente, denominadas de prática e crítica, a par de suas diferenças teórico-metodológicas, têm no cerne de seus pressupostos e de suas discussões, por um lado, a crítica a concepção técnica de ensino e de currículo, conhecida como “racionalidade técnica” (SCHÖN, 2000), que teria promovido a separação entre teoria e prática e, por outro lado, a tentativa de resolução dessa clássica dicotomia. A pesquisa é apresentada, para essas perspectivas, como a solução para a separação da relação teoria e prática.

Nesse estudo, resultado de minha pesquisa de doutorado, atribui-se a essas perspectivas prática e crítica a denominação de “abordagens de formação centrada na pesquisa”, por essas defenderem a pesquisa como princípio formativo na prática e na formação dos professores, em particular a pesquisa-ação realizada pelo próprio professor sobre sua prática educativa. Diante disso, formulou-se a seguinte questão: como essas abordagens de formação de professores concebem a solução da clássica questão da relação teoria e prática.

Para tanto, selecionou-se os autores estrangeiros mais citados e apropriados pelos pesquisadores brasileiros, conforme os estudos estado da

arte sobre a formação de professores no Brasil (cf. ANDRÉ, 2008; BRZEZINSKI, 2009, entre outros), como também se utilizou o critério de seleção dos autores mais indicados pelas diversas tipologias sobre essas tendências. Os autores mais citados e indicados, portanto, são: Dewey, Schawb, Stenhouse, Elliot e Schön, da perspectiva prática, e Zeichner e Carr e Kemmis, da perspectiva crítica.

No estudo dos autores da perspectiva prática, em particular Schawb, Stenhouse, Elliot e Schön destaca-se que, em primeiro lugar, esses autores empreenderam uma crítica ao modelo curricular técnico de Tyler, por entenderem que esse desenho curricular técnico promoveu a separação entre teoria e prática na educação, na pesquisa, na formação e na prática docente. Visto que a compreensão de Tyler, para eles, é de um conhecimento técnico-científico prescritivo e aplicado a sala de aula. Em seguida, propõem outro formato de currículo e ensino centrado na pesquisa, seja na pesquisa-ação, como Stenhouse e Elliot, ou no desenvolvimento de uma atitude investigativa, reflexiva, como Schön, de modo que essa atividade do professor supostamente resolveria tal separação. Ao final, essa perspectiva que primeiro separa e depois une, complementar-se-ia, formulando o entendimento de uma possível identificação entre teoria e prática.

Contudo, deve-se ressaltar que parece haver uma maior valorização da dimensão da prática, na medida em que a prática é o critério da teoria e essa é colocada em uma condição de subordinação da prática. Entendimento que reduz tudo, ou todo repertório teórico a prática. Essa valorização e ênfase na prática dessa perspectiva prática, trás, embutido, em seus pressupostos teórico-metodológicos o risco de um 'praticismo' na educação, conforme os estudos de vários autores, ou seja, a prevalência da prática sobre a teoria e da ação sobre a reflexão.

A perspectiva crítica, diferentemente da perspectiva prática, não se resume as reflexões ou investigações da própria prática dos professores, mas, ao contrário, é crítica também das instituições em que os professores desenvolvem seu trabalho. Nesse sentido, Zeichner realiza, primeiramente, uma crítica a racionalidade técnica, por ter promovido a separação entre teoria e prática. Depois, uma crítica a perspectiva prática por não levar em consideração as condições sociais de escolarização e, em seguida, propõe uma proposta de formação de professores, na qual defende o desenvolvimento do pensamento reflexivo do professor e do professor pesquisador.

A pesquisa-ação, para ele, é vista como estratégia de ensino que possibilitaria estabelecer uma ponte entre o que é produzido pelos alunos, futuros professores, e o que é produzido pelos pesquisadores acadêmicos, de modo a permitir aos alunos entrar em contato com as "teorias acadêmicas públicas", para que essas possam ampliar a compreensão da realidade escolar apreendida pelo

aluno e desenvolver ainda uma consciência para a justiça social. Nesse sentido, a solução para Zeichner, é de articulação, visto que junta as teorias práticas dos professores às teorias acadêmicas dos pesquisadores.

Carr e Kemmis, de modo semelhante, também criticam a concepção técnica de ensino e currículo e também a perspectiva prática. Em seguida, propõem a adoção e a seleção de teorias ditas “críticas”, como é o caso da teoria de Habermas como fundamento de uma ciência educativa crítica. Mas se isso é condição necessária ainda não é suficiente, por isso defendem a pesquisa-ação como uma concepção epistemológica e como instrumento metodológico. Visto que o conhecimento educacional produzido por meio da investigação-ação é entendido como um saber racional, pensado e refletido. Portanto, esse conhecimento pessoal produzido pelo professor reflete uma prática pensada, uma práxis. Assim essa práxis depois deve ser socializada e discutida junto à “comunidade de pesquisadores” para que possa ao final se constituir em uma teoria da prática educativa. Processo denominado, por ele, de pesquisa-ação emancipatória.

Assim, na perspectiva crítica, de modo semelhante a perspectiva prática, a questão da relação teoria e prática é formulada, primeiro como instâncias separadas, para em seguida proporem sua “articulação”. Entretanto, os autores críticos com base no entendimento de uma teoria como guia da prática, concorreriam para uma noção de teoria instrumentalizada e ainda praticista. Pois, há, nesse entendimento, uma concepção de teoria como instrumento da prática. A teoria estaria a serviço da prática, ou subordinada a prática.

Com base nessa exposição, conclui-se que as abordagens de formação centrada na pesquisa, tão presentes nos cursos de pedagogia e de licenciatura, formulam a questão da relação teoria e prática sob uma dupla perspectiva, inicialmente, essas perspectivas, a despeito de suas diferenças epistemológicas, históricas e conceituais, partem da suposição de que teoria e prática são distintas e separadas, para em seguida, proporem a possibilidade de articulação entre essas instâncias. Ao fim, essas duas concepções, que primeiro separam e depois unem, complementarizam-se, de modo que se dissolveria a separação e a distinção entre teoria e prática, na ideia de uma identidade, ou de uma continuidade, ou de uma articulação entre esses termos. A pesquisa, em particular a pesquisa-ação, é apontada como o elemento articulador, aquele que promoveria o arranjo, estabelecendo o contato entre teoria e prática. Contudo, nessa maneira de conceber a relação teoria e prática dessas abordagens estaria ausente a noção de que teoria e prática se constituem reciprocamente numa relação de contradição. O que supõe que não haveria entre essas instâncias identidade e nem tão pouco mera continuidade ou simples articulação.

Com base em Adorno (1995), teoria e prática não significam a mesma coisa, mas também não são algo tão distinto; a relação entre elas é de descontinuidade, pois, uma coisa não leva necessariamente a outra, nem um termo se transforma no outro, porém a teoria refere-se à sociedade e, ao mesmo tempo, é autônoma em relação a ela. Mas a prática não é critério da teoria e nem a teoria é guia de ação da prática. A relação que se estabelece entre teoria e prática, portanto é de contradição.

Esse entendimento implica que os professores precisam se conscientizarem de que a questão da relação teoria e prática não pode ser resolvida mediante sua reflexão, por força de seu pensamento, por sua ação individual, por sua atividade educativa, pois as contradições objetivas da realidade não podem ser resolvidas no plano do pensamento e da ação individual e particular.

Sabe-se que não é possível pensar uma teoria pura que não tenha um ‘telos’ prático, ou seja, que não apresente uma vinculação com o mundo real dos homens, no entanto por ser autônoma em relação a prática, a teoria não pode se resumir a ser um saber meramente aplicado ou útil a essa prática, nem tão pouco a teoria pode ser compreendida como guia ou como orientação da ação docente. A teoria está, sim, atrelada à sociedade, está condicionada às condições reais de existência, mas não está subordinada a essas condições, não está presa ou a serviço dessa realidade, ou seja, a teoria não deve estar subordinada a realidade escolar, nem tão pouco a serviço dos interesses e demandas da escola e muito menos se prestar a ser instrumento de resolução de problemas educacionais. A teoria não é meio ou instrumento de adaptação ou de solução de problemas. A teoria é fim, pois a sua realização é a emancipação, a liberdade do homem. Do mesmo modo que a teoria, mesmo vinculada a realidade ou a escola, deve ser independente dessa. Pois, somente por isso, nesse jogo de ser e não ser, ao mesmo tempo, a teoria é capaz de pensar, interpretar, refletir e intervir nessa realidade, ou seja, transformar a prática escolar.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: RJ, 1995. P. 202 – 229.
- ANDRÉ, M. E. A. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação o campo. In: DALBEN, A. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. BH: Autêntica, 2010. P. 273 – 287.
- BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 08/Anped: travessia histórica. *Form. Doc.* BH, Autêntica, v.01, n. 01, p. 71 -94, ago./dez., 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acessado em 03/11/2009.
- 24 CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoria crítica de La enseñanza*. Barcelona, Espanha:

Ediciones Martinez Roca, 1988.

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

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa os educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: _____; ZEICHNER, K. M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 11 – 42.

_____. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, J. V. A. de (org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 253 – 264.

LISTON, D.P.; ZEICHNER, K.M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2. Ed. Madrid: Morata, 1997.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. Ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. P. 353 – 379.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) PARA AS ESCOLAS DO CAMPO: OS DESAFIOS PARA A SUPERAÇÃO DA REALIDADE BRASILEIRA

Adelaide Ferreira COUTINHO

UFMA/NEPHECC – Adelaide.fcoutinho@bol.com.br

Maria da Conceição Lobato MUNIZ

UFMA/NEPHECC - conceicao.lobato@uol.com.br

Diana Costa DINIZ

UFMA/NEPHECC - dcostadiniz@gmail.com

Isis de Paula Santos MENDONÇA

UFMA/NEPHECC - isisdepaula@gmail.com

RESUMO

1 **EDUCAÇÃO DO CAMPO:** contradições da política nacional. Qualquer que seja a reflexão que se faça nesse trabalho, sobre a formação do educador do campo, alguns pontos fundamentais devem anteceder-lá. O principal deles assenta-se na história e nos impõe a necessidade de um posicionamento teórico-metodológico capaz de entender que as relações sociais constitutivas de uma sociedade de classes, assentada sob o sistema de produção capitalista, implicam na divisão social do trabalho que, por sua vez, entre outros problemas, contribuem para uma educação e escola segregacionistas. No Brasil, isso é notório quando se trata da oferta de educação aos pobres, aos trabalhadores, aos povos camponeses. Por outro lado, há no Brasil uma histórica resistência e intensos debates, em torno da necessidade de consolidação de uma Política Nacional de Educação do Campo como direito, desencadeados pelos movimentos sociais do campo, visando garantir junto aos setores do governo (ministérios, governos e secretarias de estado e municipais), universidades e organizações da sociedade, que se assegure a presença dos povos camponeses na escola. Mas, sabe-se que o Estado capitalista pode assegurar direitos na lei, mas não tem fomentado a igual concretização desse direito, o que se assemelha a falta de distribuição da riqueza produzida coletivamente. Para Gentili (2011, p. 1062), ao refletir sobre as políticas educacionais na América Latina, afirma que *“A exclusão é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade*. Dessa forma, os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem

fora da escola". Segundo o autor isso ocorre, ainda, por "formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhe esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada" (GENTILI, 2011, p.1062). O segundo constitui-se da necessidade de reafirmação de que a política para a Educação *do e no* Campo nasce das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo no trato da questão agrária, esta que não se esgota na posse da terra, mas ganha corpo no âmbito das demais políticas públicas, entre estas a saúde, a educação, o trabalho, a habitação, a previdência, a assistência técnica e infra-estrutura para produção (o crédito, a eletrificação, as estradas, a água), a cultura, o lazer, a segurança entre outros, os quais se tornam fundamentais ao exercício efetivo da participação política desses povos. Finalmente, indica-se a necessidade de defesa de uma matriz formativa –fundamento teórico-metodológico – para a escola do campo e seus diversos níveis e modalidades de educação e de formação do educador, cuja referência seja o trabalho (produção social da existência e do homem), que esteja conjugado à construção de uma nova sociedade, essa, uma condição para desencadear a educação de homens e mulheres comprometidos com a sociabilidade humana em contraposição à sociabilidade capitalista. "A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistiu fracasso" (MÉSZAROS, 2005, p. 26). Pois, para o autor supracitado, não há como reformar sob essa lógica, pelo "fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis [...] Os interesses, os objetivos de classe tinham de prevalecer, mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes" (MÉSZAROS, 2005, p. 26). Nesse sentido, o educador (a) a ser formado *na e para* a escola do campo, deve ter como fundamentos políticos a orientar sua prática educativa pressupostos que se contraponham radicalmente aos modismos reformistas. Além do mais, esse educador (a) deve colocar, diariamente, para si o desafio político de transformação da realidade social camponesa. Reafirma-se que a política educacional de formação dos educadores (as) do campo só será consolidada nessa perspectiva se for mediada pelas necessidades reais, concretas anunciadas pelos movimentos sociais camponeses, por sua luta em defesa de uma escola de qualidade para o campo (prédio escolar, infra-estrutura material e didática, docentes qualificados e bem remunerados). A formação do educador (a) para a escola do campo não ocorrerá apenas nos sistemas formais de educação pública, mas identificando-se a escola pública como espaço importante de socialização e de formação humana, então ela deverá ser coerente

com a realidade dos assentamentos e comunidades existentes no campo (indígenas, quilombolas, sem-terra, extrativistas, ribeirinhos...) e interagir com os demais espaços de sociabilidade. O princípio formativo a orientar esse profissional deve ser articulado com a necessária unidade entre teoria/prática; entre educação e trabalho; ainda conceber os homens e mulheres do campo como sujeito do processo histórico; reconhecer o potencial transformador da organização e luta social do campesinato. Vale ressaltar que “hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição: como classe, como grupo social e cultural, como humanidade (CALDART, 2010, p. 64). Por sua vez, os movimentos sociais do campo fazem a defesa de que a formação docente tenha nas universidades públicas o lócus de referência, uma vez que estas instituições sociais podem contribuir com uma formação que capacite os educadores para um novo projeto de desenvolvimento para o campo, primordialmente contrário ao paradigma do agronegócio.

1.1 A Educação do Campo: qual educador (a)?

O debate acerca da formação do educador (a) já atravessa décadas sem que se tenha conseguido consolidar uma política de Estado que qualitativamente assegure a formação, a carreira e a valorização desse profissional. Desde os anos de 1990 está em curso um intenso processo de formulações legais e de parcerias, que, nas últimas décadas, têm orientado a formação e o trabalho do educador. Vale destacar, nesse âmbito: a LDB 9.394/96; a Lei 9.424/96, que instituiu o FUNDEF; a Resolução CNE/CP Nº 1/2002 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia sob o Parecer CNE/CP nº 5/ 2005; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com base na Resolução CNE/CEB nº 1/ 2002 e outros. Mas, todo esse arcabouço legal e suas diretrizes não foram aprovados sem que houvesse da parte da sociedade lutas e movimentos a estimular a discussão quanto a formação dos educadores. Cabe destaque o processo de elaboração das diretrizes para o Curso de Pedagogia que têm um marco importante em 1998 “quando a Comissão de Especialistas de pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de pedagogia” (AGUIAR et al, 2011, p. 826). O resultado desse processo, para a autora, culminou com a “elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 1999, após uma grande pressão de todos esses segmentos junto à SESU e à Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, que resistiam em enviá-las ao CNE, na tentativa de construir

as diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado” (AGUIAR et al, 2011, p. 826). Para o campo, uma das respostas à pressão social feita pelos trabalhadores desse território foi a aprovação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, criado em 1998, em parceria com as universidades brasileiras, com os movimentos sociais do campo e do, hoje, Ministério do Desenvolvimento Agrário. As outras reações vieram do Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, que atualmente promove a formação de educadores (as), em nível médio e superior, por meio de projetos como o PROCAMPO. Por outro lado, as modalidades e o conteúdo dessa formação têm sido uma preocupação, pois, são diversos os paradigmas a fundamentar os projetos e propostas em curso, sem que se identifique uma unidade que permita traçar o perfil do educador (a) que se quer para a escola do campo. São tantos os projetos, programas e modalidades quanto são os promotores dessas ações. Portanto, a formação do educador para as escolas do campo, somente ganhou um considerável espaço nos debates educacionais, a partir do final dos anos 90, impulsionados, principalmente, pelas lutas das entidades organizativas dos trabalhadores (as) do campo, destacadamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e pelo Movimento Nacional Por uma Educação do Campo. Outro fator preponderante para essas políticas, foi a constatação do nível de escolaridade dos professores da zona rural, cujos dados revelam, mais uma vez, a histórica falta de responsabilidade política no trato dessa questão: “No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental”. Isso significa que esses educadores não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades no magistério e a maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte (BRASIL/ MEC/INEP, 2011, p.33). Quanto aos educadores do ensino médio, “o nível de formação dos docentes do também reforça a questão de desigualdade entre a educação básica oferecida à população da zona rural e a da zona urbana. Apesar de uma rede física bastante reduzida, com 14.822 docentes que atuam em 1.377 estabelecimentos, 11,3% têm escolaridade de nível médio, ou seja, 1.676 funções docentes são exercidas por profissionais que atuam no nível de ensino correspondente à sua escolaridade” (BRASIL/MEC/INEP, 2011, p. 35). Por sua vez, o “Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003 mostra que a remuneração dos professores das áreas rurais é bem inferior àquela percebida pelos seus colegas que lecionam em escolas urbanas” (BRASIL/MEC/INEP, 2011,

p.36). Observando-se esses dados questiona-se: é possível a formação de um educador (a) do campo, considerando ou implementando os modelos de políticas existentes? Como se articular as esferas de Estado (federal, estadual e municipal), as universidades, os movimentos sociais do campo, organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo e demais entidades da sociedade, tendo em vista a formação do educador necessário à escola do campo? Diante de tantas mudanças de paradigmas na formação do educador (a) e dos objetivos anunciados na educação básica, qual a opção que se deve fazer?. São questionamentos que não se pretende responder nesse trabalho, mas que se convidam as instituições formadoras, educadores e demais organizações camponesas a discutir. Finalizando, afirmar que em decorrência do novo padrão produtivo que impôs suas regras também no espaço da escola, exigindo novos métodos de organização e gestão escolar e, para tanto, um novo perfil de educador, mais flexível (polivalente), capaz de interagir com os diversos processos de produção do conhecimento e da informação. Verifica-se que tais pressupostos têm por trás de si dimensões da prática profissional, política e ética, contrárias ao que a ANFOPE destaca quando trata da formação do educador: unidade teoria-prática, sólida fundamentação teórica de qualidade, concepção de escola única de formação e concepção sócio-histórica do educador. O fundamento básico dessa perspectiva é poder construir uma prática de educação popular que se comprometa socialmente com os trabalhadores dos assentamentos e áreas de reforma agrária, possibilitando-lhes construir, com autonomia, um novo tipo de experiência educativa e consolidar a escola do campo como núcleo importante do processo de reforma agrária. Finalmente, pode-se dizer que na concretização de políticas de educação do campo, o educador é sem dúvida um sujeito fundamental, tanto na luta para a superação dos obstáculos que impedem a oferta da educação dos camponeses, quanto para garantir que a escola do campo seja um espaço de práticas sociais que valoriza a cultura, a história e as práticas educativas geradas na luta camponesa, que considera as vivências familiares e comunitárias dos educandos e de suas famílias.

Palavras-chave: Educação. Educação do Campo. Formação do Educador do Campo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Et all. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acesso: 13 de outubro de 2011.

BRASIL. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior.** Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Panorama da Educação do Campo.** Brasília, DF: MEC/INEP, 2007.

_____. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios/ coordenação: Ramos, Marise Nogueira (et. alii.), Brasília, DF: Secretaria de educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa.** In: CALDART, Roseli Salete (Org.). Caminhos para transformação da escola: reflexões desde as práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.30, n.109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <http://WWW.cedes.unicamp.br>. Acesso: 16 de outubro de 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

A IMPORTÂNCIA DAS FORMAÇÕES INICIAL E CONTINUADA NA PRÁTICA EM EJA

Autoras¹: Natália Barbosa de **LIMA**

Nina de Paula Martins **MONTEIRO** de Souza

Orientadora²: Liliane **SANCHEZ**

Palavras-chave: EJA, formação de professores, prática pedagógica

Introdução

Este trabalho é uma síntese das discussões e da prática docente observada numa escola da rede pública estadual do município de Seropédica – RJ, onde desenvolvemos o subprojeto do curso de Licenciatura em Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID desde setembro de 2010. Tal projeto tem como temática a Educação de Jovens e Adultos.

Pretendemos neste trabalho promover uma reflexão acerca da formação dos docentes, para, a partir disto, questionarmos: eles estão preparados para a Educação de Jovens e Adultos? Considerando o processo educativo como algo que deve ser constantemente repensado, torna-se necessário que novos caminhos para uma prática pedagógica coerente com a realidade do aluno e, acima de tudo, libertadora, sejam buscados pelos educadores e educadoras, principalmente no que diz respeito à EJA, uma modalidade marcada pelo preconceito e esquecimento. Neste sentido, buscaremos ampliar as discussões sobre a prática docente, a fim de elucidar o papel da formação – inicial e continuada – de professores como fator de suma importância na caracterização da identidade da EJA, partindo das experiências por nós vivenciadas.

Metodologia

A pesquisa participativa, utilizada neste trabalho como método investigativo, é uma das modalidades da pesquisa-ação, a qual favorece uma maior aproximação do pesquisador com a realidade prática do objeto de sua investigação. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação educacional, segundo Tripp (2005), apresenta-se como uma estratégia para o desenvolvimento do professor/pesquisador que

1 Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e bolsistas PIBID/CAPES. tatalima@oi.com.br; nina.ufrrj@gmail.com

2 Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e orientadora do subprojeto de Licenciatura em Pedagogia do PIBID/CAPES. lilianesanchez@gmail.com

constantemente aprimora a sua prática através de sua pesquisa e, dessa forma, favorece também o desenvolvimento da aprendizagem do alunado, que funciona como uma ferramenta de medição da qualidade da prática do professor.

Resultados e Discussão

No decorrer de nossas observações, pudemos identificar algumas práticas descontextualizadas e pouco inclusivas, que desconsideram as especificidades da EJA e configuram-se como “pseudo-ações educativas”. Ao chegarem ao lócus escolar, os alunos da EJA geralmente têm seus objetivos claros, que obviamente variam de sujeito para sujeito. Não estão ali por obrigação, querem e/ou precisam estudar. Faz-se necessário que o professor, em todos os casos, em todas as modalidades, promova da melhor maneira possível uma relação entre o saber anterior dos educandos e os conteúdos curriculares, construindo de maneira coletiva novos saberes, despertando a criticidade nos alunos.

Se o aluno é fruto de um longo processo de socialização, o professor também o é e, desde a infância, fatores individuais e sociais vão configurando sua “personalidade pedagógica”. Como afirmam Cortes *et al* (2010), o modo de trabalho do docente vai constituindo-se pela observação dos outros, pela imitação, pelas trocas que realiza com seus pares, por uma “reflexão prática” sobre suas experiências.

No entanto, sabemos que propostas de mudanças geram inseguranças. Ao se pedir ao professor que altere sua prática, elementos como valores e atitudes pessoais entram em jogo, e, muitas vezes, sua identidade profissional se vê ameaçada. Porém, não podemos esquecer que, segundo Freire (2005, p.25), é preciso que *desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado*. Ou seja, a transformação também ocorrerá no educador, não apenas no educando, pois, ambos são seres sociais que estão em processo de formação.

Ainda de acordo com Freire (2005), a formação permanente tem como ponto fundamental a reflexão crítica sobre a prática, para que, desta forma, o professor se torne um mediador no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a relação aluno-mundo, para conectar os conteúdos formais à realidade do educando. Contudo, é necessário que exista uma relação da teoria com a prática para que uma instância forneça subsídios para outra, fazendo com que se possa imaginar a ação como um espaço prático de extensão da

teoria construída na formação (GADOTTI & ROMÃO, 2002).

Logo, ressaltamos que é de fundamental importância oferecer uma formação aos professores que contemple à função de conscientização política, econômica e social, em uma perspectiva crítico-reflexiva, inerentes à profissão, e não apenas uma capacitação que vise garantir fundamentação teórico-prática sobre o processo de aquisição da língua escrita e outros saberes pré-concebidos.

Geralmente, os professores da EJA, salvo algumas boas exceções, se prendem à concepção tradicional e conteudista de educação, se atendo apenas a transmitir o que conhecem o mais rápido possível. A lógica é: se o tempo é menor, a pressa é maior. Não se trata de afirmar aqui que os conteúdos curriculares são de menor importância. Ao contrário, eles são fundamentais. No entanto, cabe lembrar que o ideal é associá-los à realidade dos educandos.

Através de nossa experiência na escola investigada, percebemos o quanto existem dificuldades na relação entre o corpo docente e os alunos da EJA. Os professores desta modalidade de ensino apresentam certa resistência, justificada, segundo eles, pela falta de disciplina e interesse por parte dos alunos. Cabe ainda ressaltar que nossa pesquisa foi realizada em turmas do período vespertino, nas quais a maioria dos alunos era formada por jovens, alguns menores de idade, que cursavam a EJA por diversos motivos, como repetência no ensino regular (seguida por remanejamento, muitas vezes feito pela própria escola, sem que realmente fosse solicitado pelos alunos ou responsáveis), para acelerar os estudos para ingresso no mercado de trabalho, falta de auto-estima devido às repetências, gravidez na adolescência etc. Sendo assim, havia certa dificuldade em lidar com a situação: alunos que poderiam perfeitamente estar matriculados no ensino regular estão freqüentando a EJA. Esta situação inicialmente descaracteriza o conceito de Educação de Jovens e Adultos, mas, apesar disto, traz novos desafios e contribuições para a prática dos professores. No entanto, percebemos que, infelizmente, a preocupação com prazos e números, está mais presente no cotidiano da sala de aula do que a preocupação com o que deveria ser considerado mais importante: a formação crítica dos estudantes.

Sendo assim, a formação continuada é essencial para a constante renovação da prática pedagógica do docente, pois, o professor que tem a oportunidade de participar de atividades desse caráter, adquire condições para refletir sobre suas práticas, sobre seu saber experiencial, lançando um novo olhar às suas ações. Para que ocorra uma reflexão da prática docente e, conseqüentemente,

uma melhoria da mesma, é necessário que haja a valorização do professor através da valorização de sua identidade, a qual dá forma a sua prática.

Nessa perspectiva, para que haja uma prática docente competente é necessário que haja *condições concretas e efetivas para a realização dos propósitos que se anunciam* (RAMOS, 2007, p.12). Uma dessas condições concretas seria o reconhecimento da tarefa fundamental da educação e da escola, pois, assim, a atuação social da escola e a adaptação da prática docente às novas realidades contribuiriam para que a aprendizagem não ficasse restrita à sala de aula, mas tivesse sua expansão, primeiramente, na relação *professor-aluno* e, posteriormente, para além muros da escola, na relação *aluno-mundo*.

Conclusões

Acreditamos que a educação deve ser direcionada para a libertação, para a transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de suas próprias histórias e não apenas como objetos. Defendemos um novo modelo de ensino em que a “alfabetização científica” seja simples e acessível a todas as parcelas da sociedade, principalmente as mais desfavorecidas, através da contextualização do mundo científico (educação formal) com o mundo social dos alunos da EJA.

Contudo, para que essa contextualização seja eficaz, o docente precisa aprimorar a reflexão na ação de forma associativa à teoria pré-aplicada na formação inicial e continuada; é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, que resgatará na memória os conhecimentos teóricos aprendidos. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. Nesse sentido, a escola tem o importante papel de promover a educação como um processo em que cada um, de acordo com suas experiências e potencialidades, constrói o seu conhecimento e desempenho; logo, é imprescindível que todos se sintam integrados ao lócus escolar.

Enfim, o processo de ensino-aprendizagem deve estar associado à formação social, política e cultural dos alunos, focado em uma formação humana que deve estar centrada na discussão de valores, atitudes e posicionamentos destes no meio em que vivem. Assim, a educação contribui para que a realidade do indivíduo seja vista como uma ferramenta na compreensão da cultura contemporânea. Este

é o grande desafio do professor: exercer o seu papel na releitura cotidiana de sua prática, através das teorias construídas nas formações inicial e continuada, que, de forma alguma, devem ser alijadas do crescimento profissional do docente.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 01/2000. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 09/08/2010.

CORTES, Nathalia *et al.* *A Educação como prática da liberdade na formação de professores*. In: EDUCASUL 2010, Florianópolis: Anais EDUCASUL 2010, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 5ª. Ed, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

RAMOS, Jucelem Guimarães Belchior. *Didática*. Manaus/AM: UEA, 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS 2000 E OS NOVOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de (anapaularis@hotmail.com);

COIMBRA, Leonardo José Pinho (lp.coimbra@uol.com.br)

Unidade Acadêmica: Universidade Federal do Maranhão – Campus III

Palavras-chave: Ensino Superior; Reformas Educacionais; Licenciaturas.

1.Introdução: O presente texto tem por objetivo perceber as articulações entre a contrarreforma do ensino superior em curso, sobretudo a partir dos anos 2000, e o processo de implantação de novos cursos de licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Compreende-se esta como uma das estratégias para o alcance das metas pactuadas pela UFMA com o Ministério da Educação a partir da adesão ao Programa de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI, demonstrado que a contrarreforma do ensino superior em curso materializa as contradições entre o discurso da qualidade e da inclusão social e o real quadro de precarização do ensino superior público.

2.Metodologia: Para a elaboração do presente estudo, que apresenta algumas conclusões preliminares, foram analisados documentos produzidos no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, como o Plano de Reestruturação apresentado para a adesão do REUNI e os projetos pedagógicos das Licenciaturas Interdisciplinares, produzidos pela Pró-reitoria de Ensino da UFMA e hoje implantados em sete campi no interior do estado do Maranhão. Também foram contempladas análises de outros pesquisadores da área, por meio de pesquisa bibliográfica, como CHAVES (2011), CHAVES; MENDES (2009), MANCEBO (2009), dentre outros.

3.Resultados e discussões: As reformas do ensino superior no Brasil seguem, desde meados da década de 1990, uma tendência delineada pelos organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, UNESCO), na esteira dos ajustes considerados necessários por esses organismos para “superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da América Latina” (CHAVES, 2011, p. 65), por meio da adoção de políticas neoliberais no sentido de conter o gasto público, ampliando a eficiência das políticas, a racionalização dos investimentos e o aumento da competitividade econômica por meio da formação de recursos humanos. De acordo com Chaves (2011, p. 65), o objetivo dessas reformas seria “que os sistemas de ensino devem se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção de gastos”.

Neste quadro que se delineia a contrarreforma do ensino superior (CHAVES, 2011) dos anos 2000, que privilegia a expansão da IFES por meio da adoção

de mecanismos de gestão gerencial e contratos de gestão para obter recursos adicionais para sua manutenção, pactuando metas com o poder público, para ampliar a oferta de vagas e em contrapartida garantir a ampliação de recursos. O Plano de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI, instituído no governo Lula por meio do Decreto no. 6.096/2007, figura como o principal mecanismo da contrarreforma do ensino superior no âmbito das IFES, e consiste na expansão do ensino superior público, com poucos recursos, e pela utilização máxima da capacidade de operação das IFES, com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior (por meio do), melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes” (art. 1º).

O REUNI “incentiva” as IFES a firmarem contratos de gestão, por meio do estabelecimento de termos de compromisso, pelos quais recebem um incremento de até 20% das verbas de custeio e pessoal, condicionadas a capacidade orçamentária do MEC³, pelo cumprimento das metas assumidas, dentro de prazos estabelecidos e mediante indicadores quantitativos. A pretensão do governo com o REUNI é atingir um aumento substancial de ingressantes nas IFES e tem como metas principais a elevação da taxa de conclusão dos alunos para 90% e o aumento da relação aluno/professor para 1:18⁴.

A Universidade Federal do Maranhão aderiu ao REUNI em 2007, com um plano de reestruturação aprovado pela Resolução no. 104/CONSUN, de 30/11/2007 que prevê um aporte de recursos na ordem de 121 milhões até 2012, sendo R\$ 44,7 milhões investidos em obras de infra-estrutura e R\$ 76,5 milhões para custeio de bolsas e contratação de novos funcionários. Dentre as metas pactuadas, podemos destacar a ampliação das vagas de ingresso por meio da criação de 1.580 novas vagas nos cursos de graduação, 1.100 vagas para novos cursos e 480 para cursos existentes (1050 vagas noturnas e 530 diurnas), contratação de 328 novos professores, 182 servidores técnico-administrativos, elevação progressiva, até o final do Programa,

3 A política de contingenciamento de recursos adotada pelo governo compromete efetivamente o orçamento da educação, pois entre 2008 e 2009, observa-se uma redução de 8,8% (CHAVES, MENDES, 2009, p. 64). Em 2011, foi anunciado corte de R\$ 1 bilhão nas verbas previstas para a educação. As universidades federais podem perder até 10% do dinheiro utilizado para custeio (UOL Educação, 20/02/2011).

4 Neste indicador, as metas de aumento de cursos, vagas e matrículas variam de 60 a 200%, enquanto que a contratação de docentes varia de 15 a 30%, onde se percebe uma desproporção entre a expansão das matrículas e as funções docentes. Nessa relação não estão incluídas as atividades extra-sala de aula como pesquisa, extensão, pós-graduação, orientação de alunos, coordenação de programas, cursos, dentre outras e sim, essencialmente o ensino de graduação (CHAVES, MENDES, 2009, p. 60).

da relação professor/aluno (RAP) em 1:18, redução das taxas de evasão e alcance da meta de conclusão de 90% nos cursos de graduação, ocupação das vagas ociosas, pelo estabelecimento de regras mais flexíveis de ingresso, avaliação e mobilidade estudantil.

Dentre as diversas estratégias elaboradas para o alcance das metas, destacamos:

1. Reestruturação da arquitetura curricular da UFMA, com a implantação de novas modalidades de cursos de graduação e o novo sistema de acreditação (baseados nas Diretrizes e Dimensões do Programa REUNI); 2. Criar e reestruturar os Projetos Pedagógicos dos cursos novos e dos já existentes. É principalmente no contexto dessas estratégias que se inserem a implantação dos cursos de Licenciatura Interdisciplinares no âmbito da UFMA, atendendo as metas preconizadas no Plano de Expansão da UFMA e de acordo com as diretrizes gerais do REUNI.

3.1 Caracterização dos cursos:

- Curso de Licenciaturas Interdisciplinares: Ciências Humanas/Ciências Naturais/Linguagens e códigos.
- MODALIDADE: Licenciatura interdisciplinar presencial
- OBJETIVO: Formar docentes para o Ensino Fundamental, preferencialmente nas séries finais, de nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e Filosofia, Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos.
- VAGAS ANUAIS: 60 (entrada única anual).
- TURNO: Vespertino/Noturno
- MUNICÍPIO (CAMPUS) DE OFERTA:

CAMPUS	CURSOS	VAGAS ANUAIS	TURNO
BACABAL	LCH/LCN	120	NOTURNO
CODÓ	LCH/LCN	120	NOTURNO
GRAJAÚ	LCH/LCN	120	NOTURNO
SÃO BERNARDO	LCH / LCN / LLC	180	V E S P E R T I N O / NOTURNO
PINHEIRO	LCH/LCN	120	NOTURNO
IMPERATRIZ	LCH/LCN	120	NOTURNO

- REGIME LETIVO: Ciclo trienal (Diplomação plena ou 1º ciclo de 2ª licenciatura)
- INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO: 03 – 04 anos
- CARGA HORÁRIA PREVISTA: 2.880h

Perceber-se, pelo formato do curso e pelo perfil de formação proposto, que se trata de uma ressignificação das antigas licenciaturas curtas para a formação de professores polivalentes, aptos a atuar em todas as disciplinas da área de ciências naturais (matemática, química, física e biologia), ciências humanas (história, geografia, filosofia e sociologia) e linguagens e códigos (português, língua estrangeira e artes) no ensino fundamental, preferencialmente.

Dentre as justificativas apresentadas para a implantação do curso nesse formato, destacam-se: a necessidade de avançar firmemente no sentido de uma ruptura com modelos pedagógicos e de formação *que já não atendem mais às necessidades educacionais de nosso tempo*; Dar respostas – em quantidade e qualidade – às grandes demandas nacionais e regionais de formação de professores; *Os recursos da Universidade são limitados para ofertar licenciaturas específicas presenciais de todas as áreas de conhecimento em todos os novos campi*; Críticas ao formato disciplinar dos cursos e do modelo departamental de organização das universidades (“crescente rigidez das estruturas universitárias para acompanhar adequadamente os mais recentes desenvolvimentos mundiais no campo do conhecimento”); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional *determina que o desenvolvimento e a formação de saída da Educação Básica sejam dados por competências e habilidades* construídas em torno das três grandes áreas interdisciplinares principais de conhecimento.

“Então, além da estratégia contida na economia de recursos humanos, de sorte a podermos equipar todos os campi com cursos formando docentes em todas as áreas requeridas pelo ensino na EB, existe a necessidade de ordem essencialmente pedagógica, que é o atendimento de alta qualidade aos estudantes da educação básica, em geral, e do ensino fundamental, em particular” (Projeto Pedagógico. Curso de Licenciatura Interdisciplinar por competências – Ciências Humanas – UFMA).

4. Conclusão: Muito embora a justificativa de implantação das novas licenciaturas pela UFMA e do processo de expansão seja o imperativo da inclusão social de setores historicamente alijados do ensino superior e que o formato inovador apresentado pelo projeto pedagógico dos cursos aponte contra o conservadorismo pedagógico e defenda a formação de “alta qualidade” para os futuros professores da educação básica, o que se percebe, concordando com as análises de Chaves (2011, p. 65) acerca da contrarreforma da educação superior, é que “a expansão do acesso as classes trabalhadoras ao ensino superior é coetânea da desqualificação desse nível de ensino”, pois, o que temos observado, como docente, acerca do processo de implantação das novas licenciaturas é que a expansão do ensino

superior para as camadas sociais menos favorecidas, que neste momento adentram a Universidade, é um ensino “pobre para pobres”, que se reveste na flexibilidade e racionalidade no acesso, na organização curricular e na adoção de metodologias inovadoras. As contradições desse processo são vistas também nas condições em que ocorre a expansão, confirmando o que é implícito no processo de reforma, a ênfase no ensino de graduação, em detrimento da pesquisa e extensão, e a precarização do trabalho docente.

Referências:

BRASIL. Decreto no. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2007.

CHAVES, V. L. J. **A política de expansão das universidades federais via contrato de gestão – uma análise da implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará** IN Universidade e Sociedade – ano XXI, no. 48 (jul. 2011).

CHAVES, V.L.J; MENDES, O. da C. REUNI: o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. IN CHAVES, CABRAL NETO, NASCIMENTO (orgs). **Políticas da educação superior no Brasil: velhos temas, novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

MANCEBO, D. Políticas da educação superior no Brasil – velhos temas, novos desafios. IN IN CHAVES, CABRAL NETO, NASCIMENTO (orgs). **Políticas da educação superior no Brasil: velhos temas, novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Resolução no. 104/CONSUN, de 30/11/2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, São Luis, 2008.

UOL Educação. **Universidades federais podem perder 10% da verba por causa de cortes no orçamento**. Extraído de: educacao.uol.com.br. Acesso em 22 de fevereiro de 2011.

POLÍTICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE AS PERSPECTIVAS DE DEMOCRATIZAÇÃO

BERNARDES, CYNTIA APARECIDA DE ARAÚJO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG
cyntiabernardes@hotmail.com

Palavras-chave: Políticas educacionais. Ensino Superior. Democratização do acesso.

A demanda por ensino superior tem se tornado cada vez mais crescente, sendo possível identificar que em diferentes momentos da história, o acesso à universidade teve o seu destaque vinculando-se aos interesses da elite dominante e, concomitantemente, numa perspectiva de expansão e contenção do acesso. Este contexto implica, portanto, na urgência da inclusão de imensas camadas excluídas deste nível educacional.

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem o objetivo de compreender as contribuições e contradições das políticas e ações governamentais no tocante à democratização do acesso ao ensino superior, por meio de estudo bibliográfico e documental, na tentativa de desvelar algumas das problemáticas e contradições das políticas educacionais.

Os percursos das políticas de acesso ao ensino superior estiveram substancialmente vinculados aos interesses do Estado, privilegiando o setor empresarial e compatível com uma lógica mercadológica de pensar a educação. Por isso é possível perceber, já próximo à segunda metade do século XX, um forte interesse pela expansão de vagas do ensino superior, pautados numa perspectiva de massificação e entendendo ser este um caminho importante para um país que se pretendia desenvolvido industrial e economicamente. No entanto, a forma como tais políticas se desenvolveram e se efetivaram, sobretudo com o advento da ditadura militar – buscando valorizar a expansão da iniciativa privada, não permitindo o acesso a grande parte da população, não valorizando a educação básica e preocupada com uma educação técnica-empresarial – constitui-se no que Oliveira (1994, p.122) chama de pseudo-democratização. Isto é, tornar acessível às massas um ensino superior qualquer.

Neste caminho, o acesso ao ensino superior no Brasil ao mesmo tempo em que se expande, sobretudo a partir dos anos 1950, esteve pautado numa lógica conservadora e elitista, ora por uma perspectiva de contenção e em outro momento por não possibilitar condições verdadeiramente democráticas e igualitárias para

que toda a população, ao término do ensino escolar, tivesse acesso a um ensino superior público e de qualidade.

Amparado em uma lógica “conservadora, desmobilizadora e excludente” o Estado, por meio da Reforma Universitária de 1968, passa a valorizar as instituições privadas ou filantrópicas, desobrigando-se paulatinamente da educação pública, já que limitava a ampliação de vagas nas universidades públicas. Assim, esse projeto liberal autoritário “conduzirá o ensino superior a um processo crescente de vulgarização, deteriorização, controle e privatização” (OLIVEIRA, 1994.p.121).

Com o fim da ditadura militar, na discussão vigente (acadêmica e politicamente) sobre o vestibular denunciava-se o seu caráter excludente, viabilizando discussões que vislumbassem modelos alternativos de seleção visando à democratização do acesso. Vale ressaltar que os anos finais da década de 1970 e a década de 1980 foram caracterizados por movimentos de organização e mobilização da sociedade civil, por maior participação social e efetivação do Estado de Direito (DOURADO, 2010).

Na década de 1990, as discussões acerca do acesso ao ensino superior, pelos atores sociais, começaram a ter outro foco, descentralizando o vestibular e passando a compreender outras variáveis mais abrangentes. No entanto, as políticas e ações a partir de então, amparadas no paradigma neoliberal de mercado, vinham ao encontro de orientações dos organismos multilaterais, via ampliação da oferta de vagas na rede privada,

[...] o que resultou na manutenção da morfologia do ensino fortemente marcada pela interpenetração entre as esferas públicas e privadas e pela retomada do embate entre os setores público e privado, em face do processo de construção da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.(DOURADO, 2010.p.124-125)

Nos últimos anos, o processo de expansão do ensino superior tem sido marcado pela diversificação e diferenciação do ensino, sendo que os programas ProUni (Programa Universidade para Todos) e ReUni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), foram definitivos para caracterizar e continuar a lógica privatista empenhada nos anos anteriores, embora se tenha retomado os investimentos nas universidades públicas.

Estes programas apresentam algumas diferenças ao que até então se havia feito, já que tendeu a contemplar camadas menos favorecidas da sociedade, com ações afirmativas voltadas para o aumento da “oferta de vagas no período noturno, as cotas para negros, índios e estudantes provenientes do ensino médio

público” (OLIVEIRA, 2008. p. 78). O ReUni pode representar importante avanço nas possibilidades de acesso ao ensino superior, já que tem favorecido a criação de novas universidades federais e, também, o processo de interiorização do ensino superior com a criação de novos *campi* no interior dos estados, viabilizando acesso às pessoas que vivem distante dos grandes centros urbanos” (PAULA, 2009.p.11). Contudo, foi implementado com críticas e questionamentos do meio acadêmico diante da preocupação “de que o processo de expansão das universidades públicas se dê em sacrifício da qualidade, transformando estas instituições em ‘escolões’ de terceiro grau, o que poderia comprometer a excelência da formação universitária, da pesquisa e da extensão” (idem). Além disso, a precarização do trabalho docente, com o aumento da relação de alunos por professor, que quase dobra com o programa. Já o ProUni tem favorecido a rede privada novamente, uma vez que oferece bolsas de estudo em instituições desta natureza. E, apesar de ter ampla aceitação social, demonstra mais uma vez que a ampliação de vagas no ensino privado não tem “aumentado a participação dos mais pobres no sistema”.

Pode-se afirmar que a expansão quantitativa do ensino superior não beneficia a população de baixa renda que depende substancialmente do ensino público. “Estudo recente do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes revela que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que ‘não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito’” (Pacheco & Ristoff, apud ZAGO, 2003.p.228).

Desta forma, a expansão nesta última década reedita-se com uma lógica privatista e assistencialista, oferecendo “benefícios e não direitos aos bolsistas” (CATANI, 2006.p.126), priorizando o acesso e não a permanência. “Até como mera política assistencialista o PROUNI é fraco, porque espera que as IES privadas ‘cuidem’ da permanência do estudante. Abre o acesso à educação superior, mas não oferece mais do que arremedo de cidadania de segunda classe aos contemplados” (CATANI, 2006.p.137). Portanto, uma efetiva democratização na educação superior implica no fortalecimento do ensino público em todos os níveis e requer também políticas públicas de Estado, para que se possa garantir a permanência dos estudantes (ZAGO, 2003).

Diante disso e tomando a educação como direito de **todos** (BRASIL, 1988), pressupõe-se que a discussão sobre uma efetiva democratização do ensino superior passa pela ideia de universalização, o que implica, no mínimo: na ampliação do atendimento nas IFES, em especial no turno noturno, para privilegiar o estudante-trabalhador; na centralidade da expansão via universidade pública, transferindo recursos hoje injetados no setor privado para as universidades públicas (federais e estaduais); na construção de processos seletivos que tenha maior alcance e

menos elitista; na implementação de programas de atendimento no decurso da formação de estudantes das camadas populares, viabilizando o acesso e garantindo permanência; e, essencialmente na ação permanente do Estado (OLIVEIRA, 2011; ZAGO, 2003; CATANI, 2006; PAULA, 2009).

Para melhor compreensão da democratização, tomando-a em sentido mais amplo, e avaliação dos limites e possibilidades das propostas atuais das políticas, é preciso considerar pelo menos três dimensões que compõem a democratização: “quantitativa, equitativa e qualitativa” (MOEHLECKE, 2009.p.125). Em outras palavras, ampliar a oferta de vagas com qualidade, de preferência em instituições públicas e gratuitas, de modo que se propicie maior diversidade no perfil dos estudantes selecionados.

Neste sentido, algumas ações pontuais se fazem necessárias de modo a contemplar grupos sociais que historicamente tem sido excluídos deste nível de ensino, de modo a possibilitar igualdade de condições nos processos de seleção, por meio de programas de ação afirmativa - vale destacar a adoção de processos seletivos alternativos para pessoas com necessidades especiais, sistemas de cotas para negros, indígenas e oriundos de escolas públicas, por instituições federais, embora ainda não haja uma política específica que trate desta demanda da universidade.

Outros grupos também merecem atenção, como a população do campo -“levando em conta suas condições objetivas de vida, trabalho, deslocamento e moradia, e a progressiva expansão do ensino superior público no campo” - e os remanescentes de quilombolas - pessoas oriundas de comunidades quilombolas, “diferenciada dentre a população negra por apresentar renda mais baixa e precário atendimento quanto à infraestrutura e à educação” (OLIVEIRA, 2011.p.113). Além disso, o imperativo de se consolidar programas de assistência estudantil, para “assegurar condições de alimentação, transporte, saúde, moradia e disponibilidade de material de estudo, àqueles que deles necessitem” (idem. p.114).

Portanto, a democratização aqui defendida, conforme explicitado, passa pela ideia de universalização - embora alguns argumentem ser este um patamar de idealização ou utopia – considerando o atendimento de direitos e não apenas de benefícios. Isso implica na ação permanente do Estado: a ampliação de vagas em instituições públicas em especial no turno noturno; ações e programas que viabilizem efetivamente o acesso e a permanência no ensino superior, sobretudo de “segmentos sociais e étnico-raciais sobre os quais incidem maior discriminação e desigualdades” (OLIVEIRA, 2011.p.115); assim como o fortalecimento da rede pública de ensino e a institucionalização de um Sistema Nacional de Educação como política de Estado e realmente comprometida com a sociedade (DOURADO, 2010).

REFERÊNCIAS

- CATANI, A.M.; HEY, A.P.; GILIOLI, R. de S.P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? Revista Educar. Curitiba, n.28, 2006. Editora UFPR. p.125-140. Capturado em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>
- DOURADO, L. F. Educação e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil. In: OLIVEIRA, D.A, FELDFEBER, M., MARTINEZ, D. (orgs). Nuevas regulacionaes educativas en América latina. Universidad y Docência. Fondo Editorial. Perú, UCH, 2010 p.113-141
- MOEHLECKE, Sabrina. Os sentidos da “democratização” da educação superior no Brasil e a questão da inclusão de estudantes de origem popular. Revista Tempo Brasileiro, jul.-set. – n.178 – 2009 – Rio de Janeiro. Dossiê: Ensino Superior 200 anos. p.125-140.
- OLIVEIRA, João Ferreira. *Liberalismo, educação e vestibular: movimentos e tendências para o ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990*. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 1994. (Dissertação de Mestrado).
- _____. et.all. Democratização do acesso e inclusão na educação superior. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. Brasília, INEP, 2008. p.71-88. Capturado em: http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/ democratiza%C2%A6%C3%8A%20do%20acesso.pdf Acesso: em 28/08/2011.
- _____. **A educação superior no contexto atual e o PNE 2011- 2020: Avaliação e perspectivas**. In: DOURADO, L.F. (org.) Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.105-136.
- PAULA, M. F. de. **Reforma da Educação Superior do Governo Lula**: as políticas de democratização do acesso em foco. Revista Argentina de Educación Superior. Año 1. n.1. noviembre 2009. Capturado em: <http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/ Reforma%20da% 20Educacao%20Superior%20do%20Governo%20Lula.pdf>
- PINTO, José Marcelino de R. **Acesso á educação superior no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, v.25, n.88, Especial – Out. 2004. p.727-756.
- ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior**: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Capturado em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf

A PEDAGOGIA EM FOCO: PROGRAMA PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA

FÁTIMA APARECIDA DA SILVA **IOCCA** iocca@unemat.br

Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de SINOP, Departamento de
Pedagogia

Profa. Dr^a/Orientadora e coordenadora PIBID/UNEMAT – Sinop

Palavras-chave: Formação Docente. Teoria e Prática. Política Educacional

INTRODUÇÃO:

O curso de Pedagogia-Campus da UNEMAT (*Universidade do Estado de Mato Grosso*) Sinop/MT participa do programa PIBID/CAPES, desenvolvendo o subprojeto de Pedagogia, cujo objetivo é contribuir com a formação do futuro pedagogo, que deve ser ampla e pautada em uma perspectiva interdisciplinar, ampliando as possibilidades de formação com a continuidade do processo educativo, viabilizando maior inserção e interação entre as instituições (Universidade e Escolas Parceiras), resultando em ações efetivas na *praxis* pedagógica, com a superação do senso comum e da mera reprodução.

Segundo Libâneo (1994), a formação do educador deve ter as dimensões: teórico-científica (formação acadêmica específica e pedagógica) e técnico-prática (formação específica para a prática docente), ou seja, tem que haver uma inter-relação contínua entre a teoria e prática, oportunizando a vivência realidade no dia-a-dia das unidades escolares

Nesta perspectiva, no período de janeiro a julho de 2011, demos continuidade às ações realizadas em 2010, cujo foco é contribuir com a qualificação do futuro docente, que é o ponto de conexão com as escolas parceiras e a universidade, oportunizando a todos os envolvidos reverem práticas, conceitos, metodologias, ampliando o campo de experimentação didático-científica.

MATERIAIS E METODOS

O Projeto Pedagogia – PIBID/CAPES, integrante do projeto Institucional “*Licenciatura em Foco: da universidade a escola*” é desenvolvido desde abril de 2010, em três escolas parceiras, EMEBS Ana Cristina de Sena, Basiliano do Carmo de Jesus e Thiago Aranda Martins, situadas na periferia da cidade de SINOP/MT, distante 505 km de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso.

O projeto conta com 24 bolsistas, alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, do 3º ao 7º semestre, 3 supervisoras (professoras lotadas nas escolas

parceiras) e uma coordenadora de área. Em cada escola parceira tem 8 bolsistas, 4 em cada período (matutino e vespertino), desenvolvendo 20 horas semanais, distribuídas entre diversas atividades (planejamento de atividades – leituras, reforço, apoio aos professores, produção de materiais pedagógicos, leituras de textos, produção de artigos e dos relatórios mensais)

Foram realizados diagnósticos das necessidades das escolas parceiras elencadas nas reuniões, com a participação dos gestores, equipe de apoio, professores, bolsistas, supervisoras e coordenadora do projeto, bem como as dificuldades iniciais dos bolsistas, através de questionários, dinâmicas de grupo, análise das etapas concluídas, para que as proposições de formação continuada e o desenvolvimento das atividades nas escolas parceiras fossem efetivados, revertendo em informação e formação acadêmica do futuro pedagogo.

As ações desenvolvidas abrangeram o ensino, a pesquisa e a extensão, como: o recreio dirigido; hora do conto (leituras, dramatização, produção coletiva); reforço (auxiliando o professor regente); produção de materiais didático-pedagógicos com sucatas; abordagens interdisciplinares “Ciências e a leitura do mundo” e “Matemática divertida”; oficinas (origami, ciências, matemática); cursos (revendo métodos e técnicas para alfabetização e diagnóstico e metodologia das dificuldades de aprendizagem); palestras (indisciplina, agressividade e violência); planejamento, organização e execução de atividades complementares (dias das mães, festa junina, atividades culturais na Universidade, aniversário da cidade, festas comemorativas, dia das crianças, dos professores e consciência negra).

RESULTADOS E DISCUÇÃO

O planejamento conjunto foi fundamental, pois a proposta é dinâmica, democrática, centrada na formação do acadêmico bolsista e na consolidação das relações institucionais da Universidade com as escolas parceiras, promovendo a valorização do magistério e ampliando a formação inicial dos futuros licenciados, cujo ponto de partida foi fundamentar a prática e discutir a teoria luz das práticas vivenciadas nas escolas parceiras, buscando superar o distanciamento entre teoria e prática (Tardif, 2002).

No primeiro ano de parceria, foram observadas melhoria em várias situações como: diminuição do índice de indisciplina e agressividade, melhoria na socialização entre os alunos e dos demais membros que compõem a comunidade escolar e maior interesse em relação à leitura.

Foram produzidos 37 (trinta e sete) artigos científicos, apresentados em diversos eventos regionais, estaduais, nacional e internacional (IX Jornada

Pedagógica/Cáceres/MT; SMIEDU/2010-Cuiabá/MT, SLIEC 2010 UNILA/Fóz do Iguaçu-PR, 63ª. SBPC/Goiânia-GO; I Encontro PIBID/UNEMAT-Cáceres/MT, ENAED/SINOP-MT, SEMIEDU/2011-Cuiabá/MT).

A produção científica foi fundamental para a superação dos bolsistas, considerando que vários não acreditavam em seu potencial de produção. Após a apresentação no primeiro evento, onde houve participação do público presente, com questionamentos, sugestões e elogios, verificou-se a melhoria na auto-estima dos acadêmicos, os quais abraçaram com mais empenho o projeto. Alguns bolsistas da EMEB Ana Cristina de Sena vão à escola aos sábados para ensaio de teatro com as crianças e produção de materiais alternativos.

Por iniciativa do bolsista João Paulo Bueno da Silva (EMEB Basiliano do Carmo de Jesus), para promover a divulgação *on line* das atividades desenvolvidas, textos e artigos, foi estruturado o blog (<http://pibidsinop.blogspot.com>)

CONCLUSÕES:

O programa PIBID é uma alternativa para melhorar a formação do futuro docente, que vivencia a realidade na escola parceira, durante a formação acadêmica, contribuindo com a melhoria da educação básica.

Nas reuniões de avaliação os participantes do projeto (bolsistas, supervisores, gestores, professores – escolas parceiras e da universidade, concluíram que houve uma superação do grupo e que é possível sim, contribuímos com a melhoria, mesmo que pequena, dos espaços e vivências nas escolas parceiras, o que tem refletido nas práticas das supervisoras, na postura dos bolsistas PIBID do curso de Pedagogia, com reflexos inclusive nas produções acadêmicas como projetos e monografias do TCC (trabalho de Conclusão de Curso) e maior responsabilidade no desempenho das atividades acadêmicas.

Com o desenvolvimento do projeto e dos resultados das ações realizadas, o envolvimento dos gestores, participação nos eventos, aumentou a busca de alunos interessados em participar do projeto, alguns interessados em tornarem-se bolsistas voluntários e gestores escolares solicitando o projeto PIBID para a sua escola.

A transparência e a alegria em todas as ações desenvolvidas, aliada ao aprofundamento teórico (textos guias disponibilizados para estudo em grupo), foram marca registrada do grupo PIBID de Pedagogia, contribuindo para a superação das dificuldades encontradas em diversos momentos do desenvolvimento das atividades.

O acadêmico-bolsista, a partir da sua vivência e assimilação na escola, retroalimenta e contribui com a superação da formação fragmentada, e muitas vezes bancária, oferecida nas Universidades, bem como amplia e oportuniza a articulação

entre os acadêmicos, e acadêmicos/professores, possibilitando a formação do professor-pesquisador, não o reprodutor de conceitos, e na maioria das vezes decodificador dos símbolos gráficos contidos nos materiais didático-pedagógicos, mas que possa dar “vida” aos conhecimentos desenvolvidos, de fato licenciando Educadores para a Docência.

O PIBID deve ser ampliado, e incluído como política educacional, ampliando a parceria Universidade-Ensino Básico, resultando na melhoria da formação dos futuros professores, refletindo na melhoria do ensino básico e dos níveis subseqüentes, rompendo o ciclo vicioso que detém parcela das dificuldades encontradas no ensino público brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

TARDIF, Maurice. *Saberes Decentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Fomento: CAPES/UNEMAT

PIBID/UNEB: UMA EXPERIÊNCIA E NOVOS TERRITÓRIOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFISSIONAL DOCENTE

Eliene Maria da **SILVA**
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
embarbosa@uneb.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar a experiência do PIBID/UNEB/2009 que vem sendo desenvolvida em escolas públicas estaduais e municipais do Estado da Bahia. O texto traz a compreensão de que o PIBID inaugura uma outra política de formação inicial e continuada de professores, trazendo ainda uma caracterização geral do Programa e indicando pistas de como essa política vem se consolidando.

Palavras-chave: iniciação à docência; política de formação docente; escola básica.

1 INTRODUÇÃO

O Projeto Institucional PIBID/UNEB/2009 **A docência partilhada: universidade e escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência**, vinculado à PROGRAD (Pró-reitoria de Ensino de Graduação) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB é composto por 11 (onze) subprojetos vinculados aos diferentes Departamentos e tem por objetivo principal promover a inserção dos estudantes das licenciaturas no cotidiano das escolas a fim de compreender a docência em suas diferentes e complexas dimensões.

O objetivo desse trabalho é apresentar a experiência do PIBID/UNEB na compreensão de que o mesmo se constitui como uma política de formação inicial e continuada de professores.

A inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura na escola básica acaba imprimindo outras dinâmicas na escola, pois esse movimento influencia na produção de ideias, nos modos de agir e nas práticas, tanto da escola, quanto dos profissionais que lá trabalham. O desenvolvimento profissional do professor, dessa forma, acaba por provocar o desenvolvimento organizacional da instituição escolar. Vale lembrar que este movimento é dialético. Escola e universidade se afetam mutuamente. A interação entre os estudantes das licenciaturas com a dinâmica da Escola Básica acaba por imprimir outra ordem nesse espaço, desterritorializando-o, o que provoca a necessidade de reterritorialização, tanto da escola, quanto dos sujeitos e objetos que formam esse espaço. Para nós, esse movimento é extremamente

formativo, pois os sujeitos dessa relação, nesse processo de reterritorialização vão construir formas de trocar experiências e negociar os sentidos destas, deslocando, dessa forma, os lugares instituídos e já consagrados dessa relação: o estudante da licenciatura que supostamente levaria a novidade e a escola básica que passivamente a receberia. O PIBID desterritorializa essa relação e provoca a construção de um outro território.

2 CARACTERIZAÇÃO GERAL DO PIBID UNEB/2009

A ação formativa da UNEB atinge a capital e grande parte do interior do Estado da Bahia, sendo a maior escola formadora de professores para atuar nas escolas da educação básica do Estado.

As áreas escolhidas para concorrer ao Edital nº. 02/2009 – CAPES/DEB concentraram-se nas Licenciaturas em Matemática, Ciências Biológicas, História, Letras (Português), Letras (EJA/Diversidade) e Letras (Educação do Campo/ Diversidade) e Educação Física por considerar que, dessa forma, atingiríamos alunos de territórios geográficos diferentes. Os subprojetos são desenvolvidos nos municípios de: Teixeira de Freitas, Jacobina, Caém, Conceição do Coité, Quixabeira, Itaberaba, Alagoinhas, Euclides da Cunha, Irecê, Ipiaú e Salvador. Um olhar mais cuidadoso na localização geográfica destas cidades sinalizará que variados territórios de identidade são contemplados com a ação do PIBID-UNEB trazendo para a política do Programa uma apreensão variada dos fazeres e dos dizeres sobre o trabalho pedagógico realizado nas escolas da Educação Básica do Estado.

3 METODOLOGIA

Para a realização desse trabalho foi feita uma análise documental dos relatórios mensais e trimestrais que são elaborados pelos diferentes sujeitos que participam do PIBID. Além desse procedimento, realizamos visitas *in loco* e O I Seminário de Avaliação Institucional do PIBID UNEB. Todos estes instrumentos, alimentados pela percepção dos estudantes das licenciaturas (bolsistas de iniciação à docência), professores da escola básica (bolsistas de supervisão) e professores da Universidade (coordenadores de área) permitiu levantar um conjunto de informações que se constituem como resultados da ação do PIBID/UNEB.

4 RESULTADOS DO PIBID OU PISTAS SOBRE ELES

4.1 ARTICULAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID COM O DESENVOLVIMENTO

PESSOAL E ACADÊMICO DOS BOLSISTAS

Os relatórios dos diferentes sujeitos do PIBID- bolsistas de iniciação à docência, bolsista de supervisão e coordenadores de área- apontam testemunhos de uma melhoria na postura dos alunos, que são bolsistas PIBID (elaboram artigos com maior poder de reflexão e de argumentação, utilizam um vocabulário mais adequado à condição de futuro professor e um grande número deles opta por ter o PIBID e suas dimensões como objeto de pesquisa dos seus TCC's (Trabalho de Conclusão de Curso).

Esse último dado é, para nós, muito relevante, posto que com ele, estamos fortalecendo a relação ensino e pesquisa na graduação. E mais, estamos pesquisando sobre dois campos - o da formação (Universidade) e da atuação (Escola Básica) - numa relação dialética de co-influências, mas também de especificidades daquilo que é próprio de cada campo. Gadamer (1997) afirma que “Nesse sentido, tudo que ela [a formação] assimila, nela desabrocha.” Ou seja, o PIBID como política de formação dos alunos da graduação, na medida em que forma estes alunos, provoca mudanças no itinerário curricular e acadêmico dos mesmos.

Os professores coordenadores dos projetos PIBID são unânimes em apontar que os bolsistas de iniciação à docência demonstram uma maior maturidade em analisar e compreender a docência e suas complexas dimensões. Esta maturidade se materializa em maior facilidade em elaborar e executar projetos de Estágio curricular obrigatório, realizados na escola Básica e em outros espaços/ campos de Estágio.

Alguns coordenadores de área ousam afirmar, nos relatórios, que o PIBID tem contribuído para um repensar sobre a representação que o ensino tem nas universidades brasileiras. De um lugar secundário, pois a pesquisa historicamente ocupa o lugar de atividade fundante do espaço universitário, o PIBID tem feito a comunidade acadêmica repensar a relação ensino e pesquisa na Graduação.

4.2 CONTRIBUIÇÃO PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE

Historicamente a relação escola-universidade a partir dos cursos de licenciatura dava-se quando os alunos iam à escola como estagiários. O PIBID amplia essa relação universidade-escola já consagrada. Há na escola parceira do PIBID a figura do professor supervisor, que é um docente do quadro da instituição e é quem, juntamente com o professor da universidade, acompanha e orienta os bolsistas de iniciação à docência. Importa registrar ainda que este professor supervisor acompanha os bolsistas não apenas na sua turma (como é o caso do estágio) e sim o acompanha em todos os espaços da escola em que as atividades

do PIBID ocorrem (turma regida por um outro professor, AC, semana pedagógica da escola, reunião de pais e mestres, dentre outras).

Em nosso entendimento tal prática confere outro lugar do papel do professor supervisor e da escola na formação do aluno da universidade, visto que, a participação acrescida de um acompanhamento em diferentes espaços da escola, colaboram para que este aluno pense a escola básica e sua cultura organizacional como um todo (não apenas a regência de uma classe), compreendendo melhor as semelhanças e diferenças desta com o espaço universitário e como estes (escola/universidade) colaboram para a formação da sua profissão.

A participação também do bolsista de supervisão nas reuniões de planejamento das atividades do PIBID confere à escola um lugar de pensar com a universidade os projetos a serem executados e não apenas um lugar para receber os projetos pensados pela universidade, como no geral ocorre. Ou seja, há uma relação escola-universidade de pensar **com** e não pensar **para**.

4.4 FOMENTO À PRODUÇÃO ACADÊMICA

Um exemplo mais prático de desenvolvimento acadêmico dos bolsistas PIBID (alunos das licenciaturas, professores da escola básica) é a participação destes em congressos e seminários, apresentando trabalhos sobre a sua experiência no Programa. Para nós é prática comum os professores da universidade apresentarem trabalhos em congressos, mas uma política de fomento à participação de professores da escola básica e de alunos da graduação em eventos dessa natureza é quase inexistente. Esse desenvolvimento visto mais em longo prazo poderá instaurar outra cultura na escola básica: a de professores que publicam reflexões sobre o ensino e sobre as suas experiências.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, E.M.da S. *Aprendência nômade: um estudo dos processos itinerantes da aprendizagem docente*. 2007. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador.
- GADAMER, H.G. 1997. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PIMENTA, S.; LIMA, M.S. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SUBJETIVIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA

NOGUEIRA SOBRINHA, Denise Elza.

(Professora UEG) (PPGE/FE/UFG- mestranda)

deniseufg@gmail.com

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de.

(Professora FE/UFG) (PPGE/FE/UFG - orientadora)

ruthcatarina@gmail.com

Órgão Financiador: Bolsa CAPES

Palavras-chaves: Formação. Professores. Subjetividade.

INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa, ora em desenvolvimento no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG, tem como objeto de estudo os sentidos subjetivos atribuídos pelos sujeitos aprendentes no processo de formação inicial de professores no curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG. O curso foi firmado por meio de um convênio entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e a Via Campesina da qual participam vários movimentos sociais, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por barragens (MAB), a Pastoral de Juventude Rural (PJR) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Esse trabalho está vinculado à linha: “Formação, Profissionalização docente e Práticas Educativas”; e à pesquisa “A produção acadêmica sobre o professor: estudo interinstitucional da região Centro-Oeste” e pretende compreender a relação entre formação e subjetividade na formação inicial de professores. Essa compreensão faz-se necessária, pois conforme González Rey (2009), a formação como um processo dialético envolve diversos condicionantes, dentre eles os condicionantes materiais que podem evidenciar ou ocultar as estruturas objetivas da sociedade, no nosso caso, a infra-estrutura e a superestrutura que configuram e modelam a existência da vida atual atrelada ao modo de reprodução do sistema capitalista e os condicionantes subjetivos, que por meio da superestrutura figura um esforço do próprio sistema em criar condições de internalização dos contra-valores como o individualismo, a competição e o consumismo que favoreçam o modo de reprodução do sistema capitalista. Porém, como observa González Rey (2009),

esse processo de internalização envolve a participação do sujeito por meio da sua subjetividade, construída por processos individuais/coletivos e materializada através dos sentidos subjetivos que podem representar suas emoções e sentimentos.

E é neste contexto histórico, marcado por contradições e tentativas de rupturas com o atual modo de produção e construção da vida que se insere essa pesquisa que procura apreender os sentidos subjetivos atribuídos por sujeitos em processo de formação inicial em curso de formação de professores, com base nos apontamentos teóricos do pesquisador cubano.

Nesse curso de Pedagogia, busca-se evidenciar alternativas formativas que promovam um processo de contra-internalização ou de formação de uma nova consciência, assim como a ênfase no resgate e na valorização das experiências e dos sujeitos humanos no tempo presente. Para tanto, algumas questões tem orientado a construção desse trabalho, dentre elas pode-se destacar: como se relaciona formação e subjetividade na formação de professores? Quais sentidos subjetivos os sujeitos aprendentes atribuem ao seu processo inicial de formação como professores? Neste caso, quais sentimentos, valores e emoções perpassam a formação inicial de professores? E de que forma os sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos aprendentes podem afetar ou configurar a formação de professores?

OBJETIVOS

Objetivo geral: compreender a relação entre formação acadêmica e subjetividade na formação de professores e sua complexidade no processo formativo.

Objetivos específicos: investigar os sentidos subjetivos materializados por meio dos sentimentos, dos valores e das emoções (re)veladas no processo de formação inicial de professores, neste caso, dos sujeitos aprendentes que participaram da primeira turma do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG, no período de 2007 a 2011; apreender e analisar concepções pedagógicas e experiências de ensinagem ocorridas no referido curso e as repercussões que estas podem produzir na formação dos professores.

MÉTODO

Segundo Minayo (1994, p.35), “o método científico permite que a realidade social seja reconstruída enquanto um objeto do conhecimento, através de um processo de categorização [...] que une dialeticamente o teórico e o empírico”. Neste sentido, essa pesquisa tem sido desenvolvida embasada em uma abordagem qualitativa e o método que tem possibilitado a reconstrução e a compreensão da realidade social com suas contradições e seu processo de historicidade é o Materialismo Histórico Dialético. O tipo de pesquisa escolhido para desenvolver esse trabalho é o estudo de caso e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionários, entrevistas semi-estruturadas e grupos focais. Ao todo

participam da pesquisa 12 sujeitos da primeira turma do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG. A pesquisa foi registrada e aprovada no Comitê de ética da UFG, todos os sujeitos participantes foram informados sobre os protocolos da pesquisa, procedimentos éticos e possibilidade de publicação dos achados no processo e dessa forma deram livre consentimento.

RESULTADOS/CONCLUSÕES

Dos 59 sujeitos que concluíram o curso Pedagogia da Terra da FE/UFG foi, mediante critérios específicos inerentes a este trabalho, organizado e selecionado um grupo de 12 sujeitos para participarem mais efetivamente da pesquisa, o que representa uma amostra de 20% do total da turma. Na primeira fase da coleta de dados envolvendo todos os sujeitos do curso, realizada em janeiro de 2010, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas que possibilitam a percepção de diversos elementos do caso estudado, dentre eles, pode-se destacar que a maioria da turma era composta por mulheres, ao todo foram 47, o que representa 80% da turma, sendo que o número de homens correspondeu a 12 sujeitos, ou seja, 20% da turma.

Um dos aspectos que chama a atenção nesta turma é a condição socioeconômica dos sujeitos. Dos 59 sujeitos, 29% sobrevivem sem renda, 25% sobrevivem com uma renda inferior a um salário mínimo, 10% com um salário mínimo, 19% com uma renda entre 1 e 2 salários mínimos, 2% com 2 salários mínimos, 2% com uma renda superior a 2 salários mínimos e 13% não divulgaram. Uma análise inicial indica a situação de desigualdade social em que se encontram esses sujeitos e as dificuldades de viver no campo com uma renda tão baixa ou pela ausência de renda. Essa condição de luta pela sobrevivência e a sua relação com a formação docente será um dos elementos que serão mais aprofundados na pesquisa.

Após a aplicação dos questionários foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas com 12 sujeitos no período de janeiro e fevereiro de 2010. As entrevistas tiveram como objetivo aprofundar as condições materiais em que se desenvolveu a formação acadêmica, assim como os sentidos subjetivos atribuídos pelos sujeitos a esse processo, que envolvem emoções, sentimentos, valores e concepções de estar e viver em uma universidade. Nesta fase da pesquisa, foi possível reconhecer sentidos bastante diversificados para o significado que esses sujeitos atribuíram ao fato de estar, viver e estudar em uma universidade, dentre esses sentidos subjetivos podem ser citados a ideia de sonho realizado e de conquista política, uma análise inicial revela a multiplicidade de sentidos subjetivos que são produzidos para uma mesma questão, destacando a heterogeneidade e singularidade dos sujeitos e o

grau de amadurecimento e participação na vida social e política. Posteriormente, foram realizados quatro grupos focais no período de julho de 2010 e fevereiro de 2011. Esses encontros tiveram como objetivo aprofundar conceitos, relatos de experiência e outros elementos que surgiram no decorrer deste trabalho.

A pesquisa está em fase de elaboração escrita e análise preliminar dos dados coletados. Neste momento, está sendo realizada a categorização dos dados obtidos nas diferentes etapas e que visam um processo de triangulação dos elementos, configurando assim, a construção teórica e empírica desse trabalho.

REFERÊNCIAS

GONZÁLEZ REY, Fernando. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem. A aprendizagem no nível superior. In: MARTINEZ, Albertina, Mitjáns; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

**UMA EXPERIÊNCIA COM ZIRALDO E RUTH ROCHA NO PIBID DE
TOCANTINÓPOLIS**

BARBOSA, Ada Lucia Sirila Pereira

SILVA, Cibele dos Santos

SOUSA, M^a Jucineide de

LEAL, Raiolene Matos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS- UFT

rayolenny@uft.edu.br

Palavras – chave: Literatura infanto – juvenil; Leitura; Infância.

INTRODUÇÃO

Este trabalho prima por compartilhar experiências vivenciadas por nós bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia, Campus de Tocantinópolis. Nosso trabalho foi realizado na Escola Municipal Walfredo Campos Maia, considerando a precariedade didático-pedagógica, sobretudo a forma como é realizada a leitura na escola.

As atividades foram desenvolvidas a partir do planejamento semestral no qual se elaborou o “Projeto Ziraldo e Ruth Rocha”, tendo como objetivo compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, visto que, a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

A metodologia adotada para a elaboração deste trabalho se deu a partir das situações vividas no decorrer do primeiro semestre de 2011, tendo como suporte teórico autores que tratam da literatura infantil e da sua importância na formação da criança. Assim sendo, apresentaremos a seguir, a experiência vivenciadas por nós bolsistas do PIBID de Tocantinópolis, tendo como suporte biografia e obras dos autores Ziraldo e Ruth Rocha.

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID

Considerando que os pilares que sustentam o projeto PIBID no Curso de Pedagogia do Campus de Tocantinópolis referem-se ao despertar para a docência, referindo-se às bolsistas em seu curso de formação, e ainda o incentivo

ao gosto pela leitura nos alunos assistidos, o trabalho realizado esteve voltado a esses princípios em todas as fases tanto de planejamento quanto na execução das atividades por nós propostas.

A partir das afirmações feitas anteriormente, tendo como objetivo maior despertar nas crianças o interesse pelo hábito de ler, nosso grupo optou por desenvolver um projeto no qual trabalhamos vida e obra de autores renomados da literatura infanto-juvenil brasileira, trazendo a tona elementos importantes para a formação da criança enquanto um ser social capaz de ver e agir sobre a realidade na qual está inserido, sobretudo pelo fato de que as obras apresentadas contemplam situações reais e presentes no cotidiano da mesma.

O projeto intencionou desenvolver a capacidade de uso da linguagem oral e escrita em situações múltiplas ampliando a compreensão, a interpretação e a análise dos diferentes textos que fazem parte da literatura infantil, respeitando as variedades linguísticas e tendo a leitura como fonte de informação e ampliação de seu conhecimento.

É intenção do mesmo, desenvolver a capacidade crítica e as habilidades de produção espontânea, procurando avançar em suas hipóteses sobre leitura e escrita, utilizando situações da realidade social e do cotidiano imediato de forma que compreendam tanto a língua oral quanto escrita, entendendo-as como a representação do processo, com diferentes usos culturais.

Dessa forma, trouxemos vida e obra dos autores Ziraldo e Ruth Rocha já apresentados no decorrer deste trabalho, as atividades foram pensadas a partir da realidade do grupo atendido, buscando estratégias metodológicas diferenciadas das propostas no ambiente escolar, promovendo dinâmicas de leitura de modo natural, sem imposições, fazendo com que a criança entenda o momento de leitura como algo que causa grandes descobertas, contentamento, alegria, satisfação e divertimento. As obras apresentadas do autor Ziraldo foram: FLICTS, O Menino Maluquinho e Cada um mora aonde pode. Em seguida trabalhamos Ruth Rocha com as obras: O coelhinho que não era de páscoa, As coisas que a gente fala, A família de Marcelo, Os direitos da criança, segundo Ruth Rocha e Marcelo, Marmelo, Martelo. As atividades de seqüência didática se deram de acordo com os níveis de leitura e escrita que as crianças se encontram, assim o trabalho se fez através de leitura individual e coletiva, exibição de filmes, confecção de livro e cartazes feitos pelas crianças, cantinho de leitura, quadrinhas, jogos diversos, dinâmicas variadas tendo como norte as obras trabalhadas.

Dentre as atividades desenvolvidas e propostas no planejamento semestral, destacaremos a seguir a que se fez a partir do livro “O menino maluquinho” do autor Ziraldo. A obra apresenta uma criança ativa, levada,

travessa, arteira, saudável, alegre, criativa, inteligente que traz em si uma felicidade contagiante, conseguindo transformar seus deveres em momentos de alegria, dividindo seu tempo para todas as atividades cotidianas de uma criança, o que faz com as crianças que leiam a história se identifiquem com as situações vividas pelo personagem. Esses e outros motivos não citados no momento nos levaram a escolher e a utilizar a referente obra como pontapé inicial das atividades do PIBID no primeiro semestre de 2011.

Inicialmente, realizamos coletivamente uma leitura da referente obra, na qual todas as crianças participaram inclusive as crianças que não dominavam ainda a leitura convencional, fazendo assim uma leitura das imagens. Posteriormente, com a divisão dos grupos por níveis de escrita, foi realizada a leitura em cada grupo intencionando um maior entendimento do conteúdo da obra, como pensado por nós bolsistas propomos as crianças que construíssem um livro da sua própria história, haja vista a obra contar a vida do menino maluquinho.

Como esclarecido anteriormente, organizávamos as crianças em níveis de leitura e as atividades desenvolvidas eram realizadas de acordo com as habilidades de cada criança. As crianças que se encontravam no nível Pré-silábico não faziam ligação entre letra e sons não estabelecem correspondência entre escrita e pensamento, crendo, em alguns casos, que basta ter a letra inicial para caracterizar uma palavra, não atribuindo importância à ordem das letras na palavra. Tais características definem bem parte do grupo atendido por nós, o que exigiu estratégias específicas para a construção do livro como representação de fatos da sua história através de desenhos, recortes e colagens. Embora não havendo domínio convencional do código lingüístico por parte desse grupo, não hesitamos em realizar tentativas de leitura e escrita para que assim pudessem estar se familiarizando as mesmas.

No nível silábico, a criança encontra uma nova forma para entrar no mundo da escrita, descobrindo que pode escrever uma letra para cada sílaba da palavra e uma letra por palavra na frase. Por estarem em um nível em que ha vinculação entre escrita e o som da pronúncia, ou seja, parte do que se fala corresponde à parte da escrita, a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, este foi o ponto inicial das nossas produções.

Dentre as características citadas acima, a última repercutiu de forma decisiva para que optássemos por trabalhar com frases na confecção do livro. Inicialmente, realizamos a leitura do livro, mostrando as características e particularidades do autor a cada trecho, em seguida explanamos como seria a confecção na qual cada criança escreveria sobre sua vida, o que gosta de fazer, as brincadeiras, sobre a família, a escola, suas preferências, representando em seguida

através de desenhos. Selecionamos dinâmica que favorecessem o aprendizado de todos que estavam presentes na atividade, sendo assim, as crianças escreviam a frase em seu livro, e em seguida reescreviam no quadro para que fosse feita a correção, desta forma, todos aprendiam.

Após o processo de escrita, deu-se a parte de desenho e organização do livro, ao finalizar o livro propusemos que todos fizessem a leitura do seu livro.

O nível alfabético constitui o final da evolução da escrita, é neste processo que a criança já compreendeu que não basta uma letra por sílaba, e realiza uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. A proposta de confeccionar um “livro” inspirado na obra de Ziraldo “Um Menino Maluquinho” serviu como uma atividade diagnóstica, visto que, os alunos iriam criar e produzir sua própria história.

Considerando o nível de escrita específico em que o grupo de alunos se encontra, solicitamos que todos produzissem um texto que serviria de base para a culminância do livro, a idéia era que a prática de ler, escrever, revisar e corrigir fosse acontecendo naturalmente, para que todos percebessem a estrutura e o funcionamento do sistema de escrita através de sua reconstrução. A partir desse escrito base fizemos as devidas correções, algumas coletivas, outras individualmente.

As intervenções ocorriam através de questionamentos, com a utilização do alfabeto móvel, jogo de sílabas, dicionário entre outros. Em seguida, trabalhamos a estrutura do texto, isto é, elementos que tornam o texto o mais coeso e coerente possível, levando em consideração o nível de aquisição da escrita e de desenvolvimento que cada criança se encontra, observando suas particularidades e erros comuns desta etapa. Com o texto pronto, passamos para as ilustrações do livro e a produção da capa. Neste momento as crianças pediram para rever a obra que serviu de base para o trabalho, pois queriam ver como era a capa e os desenhos nela contido. As crianças notaram que os desenhos representavam a visão do autor, assim, seguiram a atividade com suas próprias produções.

Quanto ao título do livro optamos por deixar por último, todos, sem exceção preferiram por colocar seu nome seguido das palavras *muito maluquinho* (a), por exemplo: *Marina muito maluquinha*. O encerramento aconteceu de forma descontraída, todos estavam usando o “colete do Ziraldo”, que confeccionamos para usarmos durante todo o projeto como forma simbólica de se sentir um artista, fizemos uma breve retrospectiva de como havíamos construído o livro e posteriormente cada um teve oportunidade de ler sua história.

CONCLUSÃO

A construção deste artigo nos propiciou muita reflexão, discussão,

planejamento, avaliação, enfim, muito crescimento, pois requereu maior trabalho em equipe e disponibilidade de tempo. No decorrer percebemos que tal atividade requer muito mais que uma formação sólida, requer entrega, dedicação, intelectualidade e que a conquista destes sinônimos nos possibilita abrir novos horizontes na formação docente e consequentemente na vida do educando.

As manifestações dos alunos sejam positivas ou negativas no decorrer das atividades, nos levaram a buscar novas estratégias que pudessem superar os problemas que por vezes nos deixaram aflitas, aflição esta que não se restringiu ao momento vivenciado, mas que se estendeu aos questionamentos, aos estudos de literatura direcionados as problemáticas inerentes, e ainda a profissionais que consolidaram sua formação por meio das práticas específicas da sala de aula, que fundamentam sua prática com teorias bem conhecidas, sem ao menos ter tido contato com as mesmas.

Todavia, o que se propôs nesse artigo foi compartilhar uma experiência de trabalhar a literatura infanto-juvenil a partir da biografia dos autores, para então trazer suas principais obras, destacando a escrita peculiar de cada autor e personagens, levando as crianças a se identificar com as situações presentes na história.

Assim, consideramos que a decisão de trabalhar com essa metodologia foi feliz, pois conseguimos atingir nossos objetivos com êxito, as crianças se mostraram atraídas pelas obras, assimilaram fatos importantes da biografia do autor e ainda desenvolveram de modo satisfatório as atividades de leitura e escrita.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa, v.2, Brasília, DF: MEC/ SEF, 1987.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil*: Teoria, Análise, Didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- ROCHA, Ruth. *Marcelo, Marmelo, martelo*. 2ªed. São Paulo: Salamandra, 1999.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.
- PINTO, Ziraldo Alves. *O menino maluquinho*. 92ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1998

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA - SUBPROJETO PEDAGOGIA

OLIVEIRA, Adriana Sousa de
Supervisora do PIBID – Professora da Rede Municipal
drika.soliver@gmail.com

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves
Coord. de área do PIBID – Pedagogia FE/UFG
dalvagr@uol.com.br

SANTOS, Livia de Souza Lima
PAULINO, Sara Cristina Maurício

JOVINO, Tainara dos Santos

CHAVES, Lucília de Oliveira

MIKADO, Helena Martins

LIMA, Carolina Alves
Acadêmicas de Pedagogia - UFG
pibid2011@hotmail.com.br

Palavras chave: PIBID, alfabetização e letramento, formação de professores.

Introdução

A alfabetização e seu par contraditório o analfabetismo tem sido objeto de estudos, de discussões e de políticas educacionais tanto na busca por democratizar o acesso, viabilizar a adequação idade/série, a permanência e a apropriação da linguagem escrita pelas crianças e jovens, visto que vivemos em uma sociedade letrada, quanto na perspectiva de minimizar o insistente índice de analfabetismo da população brasileira, de 15 anos ou mais, como indicam os dados publicados pelo INEP em 2001. No que se refere à Região Centro-Oeste e ao Estado de Goiás, esse percentual é 25,9 e 27,8, respectivamente. Assusta-nos em pleno século XXI constatar em dados oficiais (2005), que 14,1% dos alunos brasileiros da educação básica foram reprovados, 8,2% abandonaram a escola, 32,7% com 2 anos ou mais acima do considerado desejável para a série (GARCIA, 2008). E, ainda, que 59% dos alunos de 4ª série do ensino fundamental não apresentam habilidades de leitura compatíveis com o nível de letramento apropriado para concluintes desta série. Pior, não apresentam habilidades de leitura suficientes para continuarem seus estudos no segundo segmento deste nível de ensino.

Mediante essa situação desapontadora, entendemos ser papel da universidade contribuir com a formação dos futuros professores e dos professores em exercício para que possam compreender a alfabetização no seu sentido político-epistemológico, como um processo que começa antes do ingresso na escola,

estendendo-se pelo período de escolarização, em continuidade por toda a vida e, assim, atuarem na perspectiva da apropriação crítica da linguagem escrita por todas as crianças.

Compreendemos ainda, que o curso de Pedagogia é um *lôcus* privilegiado para o desenvolvimento de projetos que procurem compreender os processos de leitura e escrita no jogo das interações sociais, analisando o contexto, os sujeitos, as práticas pedagógicas no seu âmbito teórico e político (Smolka, 1988). Desse modo, propusemos um trabalho que tem a escola como foco da formação para a docência, compreendendo-a como prática pedagógica integrada à pesquisa e à gestão.

Com o intuito de desenvolver um trabalho colaborativo, que aproxime a Universidade e a Escola Básica no processo de formação inicial e continuada por meio do diálogo entre as seis graduandas de pedagogia (iniciantes), a professora do Ciclo I da Escola Municipal Prof. Trajano de Sá Guimarães e a coordenadora de área desse subprojeto (experientes) nos colocamos os desafios tanto de teorização de práticas, quanto de construção de novas formas de ensinar, incluindo o uso das tecnologias de informação e comunicação.

Meu interesse em fazer parte deste subprojeto se justifica pela pelo fato de ser uma professora alfabetizadora, que se preocupa com o letramento dos alunos e com os altos índices de analfabetismo funcional constatados nos diferentes níveis de ensino. Além disso, vislumbro a possibilidade de ampliar meus conhecimentos sobre a docência, bem como refletir sobre minha própria prática e compreender melhor como os alunos se apropriam da leitura e da escrita. Ademais, a meta número um do Projeto Político Pedagógico da escola é “elaborar um programa trimestral de acompanhamento dos alunos do Ciclo I, II, III, com dificuldade em leitura e escrita, acompanhamento das aprendizagens” (PPP, 2011, p.11).

Metodologia

Para o desenvolvimento do subprojeto foram criadas situações formativas que favorecem a atitude investigativa compreendida como “uma forma de questionar, dar sentido e relacionar o trabalho diário ao trabalho de outros e a contextos sociais, históricos, culturais e políticos mais amplos” (COCHRAN-SMITH, 2003, p.21).

O grupo constituído pelo PIBID, possibilitou o estudo de autores como Antônio Nóvoa (1992), Francisco Imbernón (2004), que tratam da formação docente; Maria Teresa Esteban e Edwirges Zaccur (2002), que abordam a pesquisa como eixo da formação do professor; Maria de Lourdes Rangel Tura (2003), que discute a observação do cotidiano escolar; Alexander Romanovich Luria (1998), que versa sobre o desenvolvimento da escrita na criança; Magda Soares (2003), que esclarece os conceitos de letramento e alfabetização, entre outros. Reconheço que dificilmente,

sem o grupo de discussão, teria me mobilizado para este estudo. As reuniões são realizadas ora na Universidade, ora na escola e propiciam o desenvolvimento do pensamento crítico, visando uma formação que emancipe a todos os envolvidos no processo.

Com base nestes autores, no estudo da Política Educacional da Rede Municipal de Ensino, do Projeto Político Pedagógico da escola e na reflexão sobre as observações sistematizadas pelas bolsistas no diário de registro estou percebendo melhor o desenvolvimento e os limites de aprendizagem de meus alunos e visualizando questões para reflexão sobre as intervenções pedagógicas já realizadas e outras possibilidades que vão surgindo no diálogo com o grupo. Confesso que no início do projeto, quando as bolsistas iam realizar a observação em minha sala de aula, me sentia um pouco incomodada, pouco à vontade, avaliada o tempo todo. Porém, com o tempo foi se estabelecendo a relação de confiança e fui me convencendo de que minha prática docente e a discussão sobre ela, bem como sobre o processo de alfabetização e letramento de meus alunos pode contribuir significativamente para a formação destas futuras professoras e também para o aprimoramento da minha formação.

Mesmo assim, tomar a própria prática como objeto de reflexão não é uma tarefa fácil. A leitura do diário de registro possibilita a percepção da forma como ocorre o ensino e aprendizagem, a coordenadora de área e as bolsistas me ajudam a refletir, a problematizar as situações, que vou em um diário de campo sistematizando, na busca do porquê de determinadas decisões, promovendo, assim, a apropriação de meu próprio saber, pois à medida que reelaboro e reflito sobre minha prática, me torno sujeito e objeto do processo vivenciado. Isto mexe com a minha cabeça, desestrutura conceitos já consolidados, evidencia a necessidade de fazer diferente aquilo que realizava com a tranquilidade de ser a melhor forma de ensinar para que os alunos aprendessem.

Compreendo que a pesquisa colaborativa tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais (Zeichner, 1993). Essa situação formativa, entretanto, é totalmente nova para mim. O comum sempre foi a universidade vir à escola, coletar dados, elaborar e desenvolver projetos de intervenção por meio de estágios. Agora é diferente eu posso participar da análise dos dados coletados, da elaboração, do desenvolvimento e da avaliação da intervenção pedagógica a ser realizada.

Como uma das propostas deste subprojeto é a criação de material midiático de apoio pedagógico à alfabetização e letramento será elaborado um

software com jogos, telas de pintores clássicos, obras de escritores de livros infantis, que propicie o trabalho com diversas linguagens, inclusive a computacional, com vistas a desenvolver a criatividade, as habilidades cognitivas, artísticas, éticas e estéticas dos alunos. É interessante ressaltar que esta proposta está em consonância com PPP (2011, p.13) da escola, que visa “propiciar ao educando acesso as diferentes linguagens tecnológicas [de modo que possam] interagir e utilizá-las”.

Assim, para que esse material tenha significado para os alunos do Ciclo I, a professora supervisora da escola e as alunas do curso de Pedagogia, por meio de diagnóstico, estão levantando temáticas, interesses, conhecimentos dos alunos para o planejamento do software de autoria, que deverá ser experimentado por eles. Todo o processo e intervenção pedagógica será registrado em diários de campo, os dados serão sistematizados, analisados e avaliados pelos envolvidos no subprojeto.

Resultados esperados

O que esperamos ao final deste subprojeto é ampliar a concepção de docência envolvendo bolsistas, supervisor, professores, coordenador de área na análise macro, meso e micro do contexto da escola e dos estudantes. Aprofundar a compreensão dos participantes, quanto aos fundamentos teóricos relativos à alfabetização e letramento, ensino e aprendizagem, por meio das reuniões de estudos. Propiciar o aprendizado da observação e elaboração de instrumentos para diagnóstico, sistematização de dados e utilização dos mesmos em projetos de ensino-aprendizagem. Desenvolver a capacidade de elaboração de propostas de intervenção pedagógica, que considere o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos alunos. Promover o desenvolvimento profissional dos professores e graduandas do curso de pedagogia, de modo que compreendam a profissão e nela permaneçam. Implementar ações que resultem no desenvolvimento da criatividade e da capacidade crítica dos participantes do projeto, bem como fomentem o uso da tecnologia em benefício da aprendizagem na escola parceira. Desenvolver a capacidade de análise e reflexão fundamentadas em teorias educacionais, com vistas a superar a visão ingênua de docência.

A participação em eventos acadêmicos da natureza deste I Seminário Nacional do PIBID é relevante e faz-se necessária para que possamos socializar nossas experiências, conhecer experiências exitosas no âmbito da UFG e de outras Universidades.

Referências Bibliográficas

COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 2003, p.5-28.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwirges (orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, Francisco **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. - 4. ed.- São Paulo Cortez, 2004.

Luria Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança
In: Vigotskii, Lev Semenovich et. al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone, 1998, p.143-189.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Secretaria Municipal de Goiânia. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Prof. Trajano de Sá Guimarães, 2011 (digitalizado).

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de pedagogía, v. 220, p. 44-49. 1993.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROINFANTIL

Ivone Garcia BARBOSA

Faculdade de Educação; PPGE/NEPIEC/FE/UFG

ivonegbarbosa@hotmail.com

Marcos Antônio SOARES

Faculdade de Artes Visuais; NEPIEC/FE/UFG

marcos.ufg@terra.com.br

Nancy Nonato de Lima ALVES

Faculdade de Educação; NEPIEC/FE/UFG

nnlalves@hotmail.com

Telma Aparecida Teles MARTINS

IFG; NEPIEC/FE/UFG

telmateles@hotmail.com

Lilliane Braga ARRUDA

Creche/UFG; NEPIEC/FE/UFG

lillianebraga@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Formação de professores; PROINFANTIL.

Introdução: A formação de professores ocupa espaços de destaque nos discursos e propostas na educação brasileira e, frequentemente, é associada à qualidade de ensino, como fator que contribui (ou é responsável) pela falta e pelo aumento da qualidade. No contexto das reformas educativas instauradas desde a década de 1990, a ênfase a essa temática se ampliou nas políticas educacionais, gerando legislação e ações voltadas para reformar os cursos e nos processos formativos. A atuação de movimentos sociais e a ampliação da produção de pesquisas na Educação Infantil têm conquistado significativas mudanças nas políticas públicas □ como o reconhecimento do atendimento em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado e sua inserção na Educação Básica, assegurados pela Constituição Federal/1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/1996 □ evidenciando que o trabalho com crianças em creches e pré-escolas exige dos professores amplo conhecimento político, cultural e social, bem como a compreensão acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Assim, torna-se necessário modificar o panorama histórico de precariedade quanto à formação e condições de trabalho dos educadores em creches e pré-escolas. Nesse sentido, a legislação vigente determina que os docentes da Educação Infantil sejam formados em nível superior, admitindo a habilitação mínima em nível médio,

na Modalidade Normal. Cabe aos municípios e, supletivamente, aos estados e à União, realizar programas de formação dos professores em exercício até que todos os docentes da Educação Infantil possuam a titulação exigida. Nesse sentido, em 2005 o Ministério da Educação iniciou, em caráter emergencial, o Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil □ PROINFANTIL, realizado em parceria com os entes municipais e estaduais. Em 2008, foi inserida a participação de Universidades Federais no Programa, sendo que o Núcleo de Estudos e Pesquisas e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC, da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) assumiu o acompanhamento e avaliação do PROINFANTIL, nos estados de Maranhão (2008-2010) e de Goiás (2008-2010; 2009-2011). Uma das ações fundamentais desse programa se constitui na formação continuada dos formadores da Agência Formadora – AGF (coordenadores, articuladores pedagógicos da Educação Infantil- APEI e professores formadores) e dos tutores (TR) para a compreensão do campo da Educação Infantil. A equipe NEPIEC-UFG reconhece a importância de uma sólida formação teórico-prática dos professores de educação infantil, compreendendo os processos de formação continuada como aqueles projetos em que as situações formativas acontecem em momentos específicos, conforme propostas elaboradas a partir de demandas também específicas, após a formação inicial (CANDAU, 1997; FREITAS, 2004; BRZEZINSKI, 2011).

Metodologia: A formação continuada proposta pelo NEPIEC tem por objetivos: formar a Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG), Coordenadores, Articuladores Pedagógicos e Professores Formadores das Agências Formadoras (AGF), e Tutores (TR) para atuarem no PROINFANTIL; possibilitar a análise e compreensão sobre a articulação entre teoria e prática no processo de constituição da práxis educativa em Educação Infantil; assegurar a qualidade do domínio acerca das especificidades do campo da Educação Infantil pelos profissionais que atuam no Programa. No período 2007-2010, o NEPIEC-UFG realizou ao todo 25 encontros de formação presencial do PROINFANTIL com carga horária de 32 horas, sendo cinco encontros de AGF e quatro de tutores no estado do Maranhão, no Grupo II, e oito encontros de AGF e oito de tutores em Goiás, nos Grupos II e III. Na operacionalização das ações formativas, a equipe NEPIEC-UFG realizou reuniões semanais para estudo dos módulos e de bibliografia atualizada das áreas de Educação Infantil e formação de professores, planejamento das ações formativas e preparação de materiais audiovisuais necessários para a formação. Além disso, o NEPIEC contou com a participação de professores convidados, da própria FE, de outras unidades da UFG e outras IES, para tratar de temáticas específicas pertinentes aos módulos do Programa e ao domínio mais amplo da Educação Infantil. **Resultados e discussão:**

A formação continuada do PROINFANTIL, promovida pelo NEPIEC, abordou os módulos do Programa, contemplando conteúdos referentes à Base Nacional do Ensino Médio: Matemática e Lógica (ML - matemática); Identidade, Sociedade e Cultura (ISC – sociologia, filosofia, história e geografia); Linguagens e códigos (LC – língua portuguesa e artes); Vida e Natureza (VN – biologia, física e química); Língua Estrangeira (LE – inglês ou espanhol). A equipe-UFG assumiu a responsabilidade de apresentar, fundamentar e articular a discussão sobre a formação pedagógica em Educação Infantil, que abrangeu: Fundamentos da Educação (FE – fundamentos sociofilosóficos, psicologia, história da educação e da Educação Infantil) e Organização do Trabalho Pedagógico (OTP – sistema educacional brasileiro, bases pedagógicas do trabalho em educação e ação docente na Educação Infantil). Além disso, coube ao NEPIEC articular os campos de conhecimento, orientando a elaboração dos projetos de estudos e de intervenção, os encontros quinzenais, as atividades de planejamento dos grupos de estudos, os instrumentos de avaliação do PROINFANTIL, entre outras ações. Entendemos que a formação das AGF e TR constituiu-se em espaço aberto de interações entre os diferentes profissionais que atuam no PROINFANTIL. Assumimos como princípio formativo a indissociabilidade entre teoria e prática que deve constituir a práxis educativa, portanto, vários elementos que são aprofundados na formação emergem no próprio processo formativo. Isso significa que a equipe da UFG se permite elaborar e reelaborar de modo dinâmico os conhecimentos, valorizando a participação dos professores formadores e tutores nesse processo. Ademais, o NEPIEC preocupou-se em não apenas repassar os conteúdos elencados nas unidades de estudo do PROINFANTIL, tendo em vista possibilitar aos profissionais superar a mera repetição de técnicas, conteúdos e habilidades. A realização das palestras, oficinas e a produção de todo o material de formação buscou garantir a apropriação ampliada dos conhecimentos propostos pelo Programa, entendendo-se que os módulos são direcionados ao PC e a formação da AGF e tutores deve ir além do domínio exigidos dos próprios cursistas. A prática constituída de disponibilizar bibliografia complementar e recursos relacionados aos conteúdos dos módulos, bem como a participação de professores das AGF no planejamento e na condução das oficinas de FE e OTP possibilitaram maior integração das equipes e valorização das experiências teórico-práticas de ambas, expressando a concepção de professores como formadores e não de meros multiplicadores. Os objetivos propostos foram alcançados e outras necessidades surgiram a partir das discussões realizadas, como o aprofundamento do projeto de estudo, do sistema de avaliação e do planejamento diário. **Conclusões:** Percebe-se que a formação continuada no PROINFANTIL, realizada pelo NEPIEC/UFG, tem favorecido a articulação dos

fundamentos sócio-histórico-políticos da Educação Infantil e a organização do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas. Os projetos de formação em nível médio de professores da educação infantil ainda se fazem necessários no atual contexto brasileiro, pois há uma grande quantidade de professores que não possuem a formação mínima para atuar com crianças de zero até seis anos. Tal reconhecimento, porém, não invalida a defesa e luta para assegurar a formação desses profissionais, em nível superior, no curso de Pedagogia (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2010). A dinâmica de formação proposta pela equipe NEPIEC no PROINFANTIL possibilitou aperfeiçoamento do olhar individual e coletivo sobre o Programa e as ações necessárias para seu desenvolvimento nos estados de Goiás e Maranhão. Desde a formação no primeiro módulo, nossa equipe UFG se voltou para a sensibilização dos profissionais da AGF e dos tutores para a necessidade de assunção da Educação Infantil como etapa específica e essencial na formação da criança, criando possibilidades de refletir criticamente sobre sua prática e incorporar novos paradigmas teórico-metodológicos para pensar a infância, a docência e as políticas públicas para a educação infantil. Para tanto, os profissionais dessa etapa da Educação Básica devem se perceber como sujeitos históricos capazes analisar e transformar as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil.

Referências:

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. MEC. **Guia geral PROINFANTIL**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação a Distância, 2006.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima Alves; MARTINS, Telma Aparecida Teles. Formação de professores para a Educação Infantil no curso de Pedagogia: tensões entre o campo formativo e a atuação profissional. **Anais X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste**: desafios da produção e divulgação do conhecimento. Uberlândia, 2010. Cd ROM.

BRZEZINSKI, Iria. **ANFOPE em movimento**: 2008-2010. Brasília: Liber Livro/ANFOPE/CAPES, 2011.

CANDAU, V. M. F. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. F. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. 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.

PROJETO “REDAÇÃO PARA QUÊ? EMANCIPAÇÃO E PODER” – UMA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO PIBID/CAPES/UFRB⁵

Maiane Santos da Silva **SANTANA** - maianesantana@r7.com

Fábio Josué Souza **SANTOS** - fabio13789@yahoo.com.br

Gisele Almeida de **BRITO** - zelleleal@hotmail.com

Laís Silva **MATOS** - laismorena1@hotmail.com

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Palavras-chave: PIBID; Leitura e escrita; Ensino Médio

1. Contextualização do trabalho

Esse artigo é resultado de uma experiência de iniciação à docência vivenciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no seu Edital 02/2009 CAPES/DEB⁵, Edição 2010-2012. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo é fomentar as atividades de iniciação à docência, visando à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior públicas e comunitárias e, também, contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

No âmbito da UFRB, o programa, iniciado em 2010, envolve 50 bolsistas de iniciação à docência, estudantes dos cursos de licenciatura em Filosofia, Física, Matemática, Pedagogia e Química do CFP (são 10 alunos de cada curso), lotados em três escolas de ensino médio do município de Amargosa, sede do CFP.

É neste contexto que se insere o **projeto “Redação para quê? Emancipação e poder”**, que é uma proposta que está sendo desenvolvida desde o mês de maio de 2011 pelas autoras deste texto, alunas do curso de Pedagogia do CFP/UFRB e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O projeto aqui apresentado tenciona contribuir com os alunos das turmas de 3º ano (regular e EJA) do Ensino Médio do Colégio Estadual Pedro Calmon (CEPC), instituição ligada ao PIBID, realizando oficinas de redação e discussões referentes

⁵ “O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil”.

à leitura e a escrita. Para a realização desse projeto, nos encontramos com os estudantes envolvidos, durante um período de três horas semanais, nos dias de sexta -feira, no turno vespertino⁶. Estamos trabalhando com um total de 25 alunos, sendo que apenas um deles é estudante do noturno⁷.

Desenvolvemos nossas oficinas por meio de dinâmicas de sensibilização utilizando poemas, frases, pinturas, escritas, etc., que incentivem os alunos a refletirem e a desfazerem os bloqueios construídos sobre as práticas de leitura e de escrita. Além disso, discutimos textos que tratam das técnicas de leitura, de escrita, das qualidades e dos defeitos de um texto. Os alunos também produzem redações com base em temas que são debatidos no grupo, por exemplo, sexualidade, homofobia, direitos da criança e do adolescente, etc. Para tanto, usamos recursos pedagógicos para qualificar os resultados e a metodologia do nosso trabalho, e motivar a participação dos alunos, através de vídeo, música e artes visuais.

Autores como Ferreira (2009) comentam sobre as vantagens de utilização da música na atividade pedagógica, alegando que ela pode despertar sensibilidades aguçadas sobre o assunto tratado; e Pereira (2008), quando diz que as artes visuais, como as imagens, são formas não-verbais de comunicação, passíveis de leitura, que mobiliza a capacidade do aluno de compreender múltiplos significados em relação ao tempo e ao espaço.

Contextualizando a relevância do projeto e as práticas de leitura e escrita nas escolas

No que diz respeito às práticas de escrita nas escolas, Antunes (2003) afirma que a escola ainda trabalha a escrita de forma mecânica, enfocando regras ortográficas e memorização das mesmas. A escrita não é propiciada de maneira que o aluno faça a relação do que escreve com o mundo e com o próprio texto, tornando a escrita sem função e sem sentido. A autora ainda aponta que a prática que ocorre é de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz”.

6 Nosso trabalho desenvolve-se no turno vespertino porque os estudantes do 3º ano do Colégio Estadual Pedro Calmon estão alocados nesta escola no turno matutino e noturno, restando às tardes como opção para atendermos alunos de ambos os turnos.

7 Divulgamos nossa proposta junto aos estudantes do 3º ano do noturno da referida escola, tanto nas classes de ensino regular, como nas da Educação de Jovens e Adultos. Nestas, os alunos colocaram o desejo e a impossibilidade de participar das nossas atividades, haja vista que são, quase em sua totalidade, trabalhadores e sem horários disponíveis.

Em relação à leitura, Isabel Solé (1998, p. 37) afirma que “podemos considerar que a partir do Ensino Médio, a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens”. Desse modo, a leitura é um mecanismo que deve ser considerado como um dos meios de aprendizagem, sendo uma porta para novos conhecimentos.

Trazemos nos nossos encontros com os alunos do CEPC, que o ato de ler não é apenas a decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, é construir possibilidades do homem ampliar sua visão crítica, compreender a realidade a partir de diversas concepções de mundo (FREIRE, 1989)

É através da leitura que o leitor interpreta, reconstrói, compreende e dá sentido aquilo que já tinha sido escrito, não sendo a mesma um mecanismo que tenha apenas a função de decodificar a escrita. Ao se falar de conhecimento prévio do aluno não está se desprezando os elementos gráficos que compõem o texto, pois estes são essenciais para que o aluno descubra significados e crie suas próprias conclusões sobre a leitura. Porém, essas instruções nada representam se não forem associadas ao conhecimento já existente, evitando-se que se tornem apenas uma decodificação de sinais (ANTUNES, 2003).

Algumas contribuições iniciais

Fazendo um balanço geral das escritas desses alunos, imediatamente às suas chegadas no nosso projeto, encontramos produções com erros de concordância verbal, de ortografia, parágrafos confusos e sem ligações, repetição de idéias, uso de gírias, utilização de palavras desconhecidas. Em outras produções, nos deparamos com o uso impróprio das letras maiúsculas e minúsculas dentro de frases, redundância de termos, repetição de idéias e obscuridade em alguns trechos da escrita.

A presença de alguns desses erros citados anteriormente vão desaparecendo progressivamente desses textos. Percebemos ainda, que eles estão escrevendo com maior objetividade e clareza e estão desenvolvendo os parágrafos com maior coerência e com as idéias melhor encadeadas. Alguns reduziram o grande índice dos erros ortográficos, acentuação, concordância verbal, etc. Podemos apontar o desenvolvimento significativo da oralidade desses jovens estudantes, percebida quando os mesmos comentam alguns temas específicos que são tratados nos encontros.

Apesar do curto tempo de existência do projeto, a experiência tem se mostrado muito positiva, pois tem contribuído para superar o medo da escrita sentido pelos estudantes. Os alunos têm como maior meta aprender a escrever um bom texto; eles assumem que não gostam de ler e escrever e que essas práticas não são rotineiras em seus cotidianos. Além disso, ainda permanecem com muita resistência para escrever e continuam lendo pouco.

Considerações finais

A experiência tem se constituído em um importante desafio para nossa iniciação à docência, na medida em que nos exige o planejamento de uma ação pedagógica fundada numa perspectiva dialógica; coloca-nos em contato com a prática profissional durante a nossa formação e favorece o nosso contato com questões que podem emergir do trabalho de professores iniciantes.

Por meio dessa atividade com leitura e escrita que estamos desenvolvendo no Colégio Estadual Pedro Calmon, somos oportunizadas com uma formação que ultrapassa os muros da universidade, especificadamente da sala de aula, superando assim, a instrução de base essencialmente teórica que tem prevalecido nos cursos de licenciatura. A realização desta atividade em grupo, coletivamente, pelas três autoras, tem possibilitado um caminhar conjunto criando espaço de elaboração, execução e avaliação da prática pedagógica de forma coletiva, constituindo-se esta ação como um suporte para a superação das dificuldades emergidas no processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARRETO, Cintia. **Biblioteca Escolar: Ranços e Avanços**. Elaborado para o I Encontro Regional de Bibliotecas, realizado em maio de 2008 em Araruama-RJ. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0190.html>. Acesso em 11/05/11
- BRASIL. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília: MEC / SESu, 2001.
- CARNEIRO, Vera Clotilde. **Iniciação à Docência: um problema ainda em aberto**. Caderno Pedagógico, Lageado, n. 2, p. 57-81, 1999.
- FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 7ª. Edição, São Paulo: Contexto, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12ª. Edição, Campinas, SP: Pontes, 2008.

LERNER, Délia. **Para transformar ensino da leitura e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, António. Professores: O futuro ainda demora muito tempo? In: _____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, 2009. P. 11 a 23.

PEREIRA, Katia Helena. Como usar artes visuais na sala de aula. 1ª. Edição, São Paulo: Contexto, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Colégio Estadual Pedro Calmon: histórico, realidade atual e perspectivas de uma colaboração**. Relatório de pesquisa apresentado pelo Grupo de Trabalho do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CFP/UFRB lotado no Colégio Estadual Pedro Calmon, como atividade final da “Fase Diagnóstico I”. Amargosa-Ba: UFRB/CFP, setembro de 2010.

UFRB. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Resolução CONAC-UFRB nº. 08/2008**, que “estabelece normas para as atividades de extensão universitária no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia”. Disponível em: http://www.ufrb.edu.br/conac/?option=com_rokdownloads&view=folder&Itemid=6&id=6:2008 Acesso em: 18 de mai0 de 2011.

PROJETO PRODOCÊNCIA DA UFSJ: AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO E DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS – DESENVOLVIMENTO INICIAL E ALGUNS RESULTADOS.

Cristiane Marina de CARVALHO, Gisnaldo Amorim PINTO, João Antônio CORRÊA FILHO, Paulo César PINHEIRO, Samuel Maier KURCBART (Departamento de Ciências Naturais); Flavia Cristina Figueiredo COURA, Romélia Mara Alves SOUTO (Departamento de Matemática, Estatística e Ciências da Computação); Liliana BOTELHO, Maria José Netto ANDRADE (Departamento de Filosofia e Métodos); Orlando José de ALMEIDA FILHO (Departamento de Ciências Sociais); Ricardo Ducatti COLPAS (Departamento das Ciências da Educação Física e Saúde); Maria Amélia de Resende VIEGAS (Departamento de Música); Maria Cecília de Medeiros ABRAS (Departamento das Ciências da Educação); jcorrea@ufs.br

Palavras-Chave: Práticas de Ensino; Estágio Supervisionado; Avaliação; Prodocência.

Introdução

O projeto “Práticas de Ensino, Estágios Supervisionados e Laboratórios de Ensino – uma avaliação crítica nos cursos de Licenciatura da UFSJ: desafios e soluções” (PRODOCÊNCIA/CAPES/MEC – Edital 2010) vem buscando desenvolver uma avaliação crítica das Práticas, dos laboratórios de Ensino e dos Estágios Supervisionados. A Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) atualmente oferece doze cursos de licenciatura⁸, atendendo a todas as áreas do conhecimento contempladas na Educação Básica, com exceção do curso de Educação Artística. Esses cursos, em linhas gerais, possuem a mesma estrutura mínima de carga horária (2800 horas), sendo 800 horas voltadas para as Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados. Participam do projeto docentes das licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, História, Matemática, Música e Química, e uma acadêmica. No presente trabalho, são apresentados alguns resultados parciais dessa avaliação.

Metodologia

Até o presente, foram elaborados e aplicados quatro instrumentos para avaliação das Práticas de Ensino e dos Estágios Supervisionados. Inicialmente, ocorreram

78 8 Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, História, Matemática, Música, Química, Pedagogia, Geografia, Letras e Teatro.

encontros para que cada representante de sua licenciatura apresentasse a organização curricular das práticas e dos estágios, seguindo-se discussões e definição de questões para composição dos instrumentos. O primeiro instrumento consistiu em um quadro que permitiu reunir objetivamente dados sobre as Práticas de Ensino, conforme mostrado na figura 1.

Curso:								
Unidade Curricular	Carga Horária	Período	Departamento Responsável	Professores Responsáveis nos últimos dois anos	Número de estudantes (média)	Materiais de apoio	Problemas identificados	Há propostas de atualização? Qual(is)?

Figura 1 – Instrumento para levantamento de informações a respeito das Práticas de Ensino das licenciaturas.

Os docentes preencheram o quadro e encaminharam os dados por *e-mail* para a coordenação do projeto que, junto a outros membros da equipe, realizou a análise desses dados e a apresentou em um encontro para toda a equipe.

O segundo instrumento de avaliação consistiu em um questionário destinado aos estudantes das licenciaturas. Para a sua construção, a equipe realizou a leitura de textos sobre Práticas de Ensino (BARREIRO e GEBRAN, 2006; PICONEZ, 2006; VICENTI e LUGLI, 2009), a qual foi organizada pela acadêmica da equipe e apresentada em seminário para discussão. Em seguida, um dos membros da equipe elaborou uma versão inicial do questionário destinado aos estudantes, que foi disponibilizado para a equipe por *e-mail*, para que todos dessem suas contribuições. A versão final foi concluída em um encontro que reuniu toda a equipe e, posteriormente, foi aplicada aos licenciandos. O questionário contém oito questões abertas, que procuraram sondar: o nível de relação entre as Práticas de Ensino e o Estágio Supervisionado, a presença de situações escolares reais nas unidades curriculares, a adequação dessas unidades nos fluxogramas dos cursos, como os estudantes veem a articulação entre unidades curriculares de conteúdo científico e práticas de ensino na formação docente, entre outras. Depois da aplicação do questionário, os professores se reuniram em duplas para análise dos dados e os resultados foram apresentados para discussão.

O terceiro instrumento consistiu em um questionário para avaliação dos Estágios Supervisionados. Assim como ocorreu na elaboração dos instrumentos anteriores, uma versão inicial de questionário foi proposta por um dos membros da equipe e encaminha por *e-mail* para os demais para contribuições. A versão final foi discutida

em reunião com toda a equipe e, num momento seguinte, respondida pelos supervisores de estágio das licenciaturas. O questionário contém 27 questões, que procuraram sondar: aspectos quantitativos relacionados ao Estágio como número de estagiários por semestre e número de supervisores; e aspectos qualitativos como a concepção de Estágio nos projetos político-pedagógicos, sua articulação com as Práticas de Ensino, a dinâmica de acompanhamento e avaliação.

O quarto instrumento consistiu em outro questionário de avaliação dos Estágios Supervisionados, destinados aos professores das escolas. A construção desse questionário se deu de forma semelhante aos anteriores. O questionário contém onze questões abertas, que procuraram sondar: tempo de atuação na escola, número médio de estagiários, função do estágio, habilidades didático-pedagógicas e de conteúdo dos estagiários, envolvimento e interação com a escola, dificuldades e outros.

Esses instrumentos e os resultados obtidos foram disponibilizados no portal PRODOCÊNCIA/UFSJ (www.ufsj.edu.br/prodocencia).

Resultados e Discussão

Os membros da equipe demonstraram diferentes concepções de Prática de Ensino, desde considerá-la como espaço de transmissão de conteúdos científicos voltados para a escola básica até o seu papel de desenvolvimento de habilidades para ensinar. Todos concordaram, no entanto, que as unidades curriculares associadas devem privilegiar a elaboração de materiais didáticos e o saber ensinar, ou seja, que os licenciandos planejem e desenvolvam aulas voltadas para a educação básica na universidade. Um aspecto de amadurecimento da equipe nas discussões foi o enfoque que deve ser conferido a uma maior interação com as situações escolares reais nessas unidades.

O número de unidades curriculares associado às Práticas de Ensino das licenciaturas da UFSJ situa-se entre seis e nove, e a carga horária total entre 420 e 668 horas. Em algumas licenciaturas, as Práticas têm início no primeiro período, como nos cursos de Educação Física e de Matemática; em outras, iniciam-se partir do segundo período, como nas Ciências Biológicas e na Filosofia, ou no terceiro período (Física, Química e Música). As Práticas são oferecidas até o oitavo período em todos os cursos analisados, com exceção do curso de Educação Física. Em suas aulas, os professores utilizam uma ampla variedade de recursos, tais como: material bibliográfico (fotocópias, impresso e eletrônico), legislação, revistas, filmes, materiais didáticos específicos (cultura corporal, esportiva, atletismo), materiais de ensino experimental (física, química e biologia), instrumentos musicais, softwares, equipamentos multimídia, filmadora e Internet. As principais dificuldades de

trabalho apontadas pelos professores foram: necessidade de mais profissionais especializados; vincular as Práticas de Ensino com os Estágios Supervisionados; deficiências de conteúdos específicos, pouca valorização; desinteresse e imaturidade dos estudantes quando chegam nas Práticas de Ensino; carga horária pequena de algumas unidades e turmas grandes; localização inadequada de algumas unidades no fluxograma curricular; exogenia de alguns professores (outros departamentos); carência de materiais de ensino e dificuldades de aquisição dos mesmos; ausência de diálogo com as unidades curriculares de conteúdo e ênfase nos aspectos teóricos de formação.

Em relação à percepção dos licenciados sobre as Práticas de Ensino, alguns dados ainda estão sendo analisados, mas nota-se que a maioria deles vê relações entre as Práticas e os Estágios Supervisionados, contradizendo a visão dos formadores. Todavia, os licenciandos colocaram em evidência a existência de certo distanciamento entre os conteúdos trabalhados nessas Práticas e a realidade das escolas. A maioria dos estudantes gostaria que as unidades curriculares de formação em conteúdo também considerassem aspectos pedagógicos e se aproximassem mais da realidade escolar.

Em relação à avaliação dos Estágios Supervisionados pelos professores das licenciaturas, destacaram-se os seguintes aspectos: o número de estagiários nas licenciaturas por semestre é superior a 30; a relação supervisor/estagiário varia de 1/80 – caso da Filosofia até 1/7 – caso da Matemática; as 400 horas de estágio são cumpridas de formas diferenciadas; não há uma norma comum na UFSJ que estabelece as atividades dos estagiários nas escolas; além de observações e regências, os estagiários realizam outras atividades nas escolas, algumas vezes majoritariamente; na maioria das licenciaturas, os estágios são acompanhados através de relatórios e em momentos de encontros presenciais com outros estagiários e com o professor supervisor; a maioria dos estágios são realizadas nas escolas sem a presença do professor supervisor da universidade e a maioria desses dedicam-se entre seis e dez horas semanais para acompanhamento dos estagiários.

Considerações Finais

A realização do Prodocência na UFSJ vem propiciando o amadurecimento das Práticas de Ensino e dos Estágios Supervisionados em suas licenciaturas. Os resultados preliminares têm contribuído significativamente para a troca e a evolução das ideias sobre a formação de professores nesse contexto. Acreditamos que esse resultados estão fornecendo indicativos importantes para a reformulação dos projetos pedagógicos dos referidos cursos, como, por exemplo, a inserção de situações reais nas unidades curriculares de ensino e normatizações para a

realização dos estágios nas escolas.

Órgão Financiador: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

BARREIRO, Iraíde M. de Freitas; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

PICONEZ, Stela C. Bertolo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 2006.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

PROFESSORES DO CAMPO EM MATO GROSSO E A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA EM EAD

PANIAGO, Rosenilde. N./CEFAPRO/SEDUC
rosenilde_nogueira@yahoo.com.br
ROCHA, Simone. Albuquerque ./UFMT
s.a.rocha@terra.com.br

RESUMO

A presente pesquisa tem como questão de estudo a prática de pesquisa no cotidiano do professor da escola do campo. Foi desenvolvida com a intenção de levantar as contribuições propiciadas pelo curso de Pedagogia em EAD vivenciado pelos professores no que se refere à orientação e prática da pesquisa no cotidiano escolar e como tais conhecimentos são vivenciados no interior da escola do campo com os professores e alunos do meio rural. O estudo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido por meio de técnicas de observação e entrevista. Os sujeitos foram quatro professoras que residem e trabalham nas escolas do campo, nos municípios de Água Boa e Campinápolis, MT. Os resultados apontam que algumas das professoras consideram que desenvolvem a pesquisa no cotidiano escolar e a vêem como um elo entre a teoria e prática, como um meio de refletirem sobre as situações conflitantes de sua prática docente.

Palavras-Chave: Formação de professores. Pesquisa. Educação no/do campo

Introdução

Ao propormos o estudo sobre a prática de pesquisa na formação dos professores do campo, já antevíamos o desafio dessa empreitada, visto que discutir o tema pesquisa na formação e prática docente é um exercício árduo, complexo. Os professores do campo são aqueles que exercem sua profissão no campo e lá viveram suas vidas e exercem sua profissão num *locus* que lhe é familiar e faz parte de sua cultura. Assim sendo utilizamos a denominação Educação do Campo, na acepção de Caldart (2004), que se refere à mulher, ao homem, as famílias que moram e sobrevivem no campo, ou conforme afirmam os autores Kolling e Molina “[...] quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto de trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, quilombolas, sejam as nações indígenas [...]” (1999, p.25).

O que nos move a investir nesse tipo de pesquisa é o nosso interesse pelo tema, associado a nossa experiência docente de 10 anos com os professores do campo em sua formação no curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade

de EAD para os anos iniciais.

O curso de Licenciatura em Educação Básica para as séries iniciais – Pedagogia, foi desenhado pela UFMT por meio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) para atender o contingente de 5000 professores que se encontravam sem formação na década de 90 atuando nas séries iniciais. Tal formação faz parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, do qual participam: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Secretarias Municipais de Educação e Sindicato dos Trabalhadores a Educação Pública de Mato Grosso (SINTEP).

Considerando a importância da pesquisa na formação e prática docente e diante da complexidade que se apresenta a formação para o professor do campo, algumas questões nos impulsionaram a desenvolver essa pesquisa: de que forma a proposta de formação para a pesquisa do NEAD auxilia os professores do campo na construção de referenciais para a pesquisa? Como os professores do campo concebem a pesquisa no cotidiano escolar? Como os conhecimentos apreendidos sobre pesquisa na formação em EAD se evidenciam na prática do professor do campo?

O estudo foi desenvolvido com o objetivo de levantar as contribuições propiciadas pelo curso de formação vivenciado pelos professores no que se refere à orientação e prática da pesquisa no cotidiano escolar e como tais conhecimentos são vivenciados no interior da escola do campo com os professores e alunos do meio rural.

Para responder às questões da pesquisa, nos apropriamos da abordagem qualitativa apoiada em Bogdan e Biklen (1994). Utilizamos como instrumentos de coletas dos dados: a observação participante, entrevista semi-estruturada e fotografias. As investigações se deram em dois municípios no interior de Mato Grosso: Água Boa e Campinápolis, distantes a 730 km e 830 km respectivamente da capital do Estado. Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos a partir de três critérios: 1) Ser egresso ou estudante do curso de Pedagogia em EAD; 2) morar e trabalhar em escolas do campo e; 3) atuar nas séries iniciais. Foram então escolhidas 4 professoras, duas residem no Município de Campinápolis e duas em Água Boa.

A pesquisa na formação dos professores da Escola do Campo em Mato Grosso

No contexto do curso de Pedagogia em EAD/NEAD/UFMT, a atividade de pesquisa é vista como uma possibilidade para o professor desenvolver uma

atitude investigadora sobre sua ação educativa e nos seus alunos. Preti afirma que:

[...] a pesquisa é entendida como um conteúdo de aprendizagem na formação profissional da professora, o que lhe possibilitará compreender sua ação docente, num contexto de relações. Problematicar a realidade, identificar questões a serem investigadas e definir metodologias coerentes que lhe permitam desvendá-la de forma fundamentada, são premissas que definem uma prática educativa voltada à compreensão e possível superação da problemática estudada (2002, p.11).

O professor-estudante desenvolve a pesquisa ao longo do estudo das áreas temáticas e apresenta os resultados nos seminários temáticos, os quais fazem parte da proposta curricular do curso, são momentos em que os professores-estudantes se reúnem e socializam suas reflexões sobre questões pertinentes à sua prática vivenciada, questões estas que envolvem a escola, a comunidade, o município e os contextos macros, com base nos conhecimentos teóricos estudados nas áreas de conhecimentos.

A importância da pesquisa na formação e na prática docente tem merecido grande discussão, tanto por teóricos nacionais como internacionais. Apesar de existirem diferentes posições nessa discussão, acreditamos que elas convergem no que diz respeito à articulação da teoria e prática na formação e produção de conhecimento sobre a prática docente. Incentivam o professor a assumir uma atitude investigadora, questionadora, procurando resolver situações conflitantes de sua prática. No Brasil, temos Pedro Demo (1998), André (2001), Ludke (1995), Pereira (2002), Corinta Geraldi (1998), Oreste Preti (2002); no contexto internacional destacam-se, Giroux (1997), Kincheloe (1993), Stenhouse (1987), Zeichner (2002), Schön (1992), teóricos que vem discutindo sobre a pesquisa na formação e na prática.

Os professores do campo em Mato Grosso e a formação para a pesquisa: o que os dados revelam

Apresentaremos no presente texto um recorte para a análise dos dados, constando das entrevistas com duas das quatro professoras, as quais foram denominadas, Cajuí e Rosa do Campo para preservar suas identidades. Quando

fala a respeito da formação, as professoras, assim se expressam:

Fiz a minha formação em um curso a distância, Pedagogia [...] Eu acredito que a EAD seja tudo [...] eu não teria como sair de onde eu moro né, deixar a família e me mudar para uma cidade que me desse a possibilidade de estudar [...] então se a gente não tivesse essa possibilidade de estudar a distância (Cajuí).

Trabalhei 15 anos sem formação até que pudesse ter minha formação com o Proformação e agora com a Pedagogia em EAD. Para mim fazer o Proformação e a Pedagogia foi uma oportunidade única na minha vida, pois não tenho recursos para fazer um curso em uma faculdade particular e nem sair daqui para estudar. (Rosa do Campo).

Pelo relato das professoras, percebemos que a Educação a Distância foi a modalidade que possibilitou a formação inicial das mesmas. Observa-se pela história de vida das professoras, que a EAD é uma modalidade de ensino democrática e acessível. Preti (1996) corrobora com esta análise quando diz que a EAD como modalidade de ensino além de ser flexível, acessível e de qualidade, está contribuindo para a diminuição do número de pessoas que se encontram sem acesso à escolaridade.

Quando questionadas sobre o que é pesquisa, as professoras se manifestam a respeito, atribuindo a origem desses saberes à formação.

[...] Pesquisa é buscar algo que você não conhece, que te inquieta, que te interessa saber mais [...] que voce interessa em descobrir mais profundamente [...] Aprendi no curso DEAD [...] no curso era um momento de jogar em prática o que estudou, leu [...] a pesquisa é um elo entre o que esta no livro e a prática. [...] (Cajuí).

Pesquisa para mim é um recurso que se usa para buscar conhecimentos. Quando por exemplo, busco ler algo que não conheço em livros, estou fazendo uma pesquisa bibliográfica; se eu vou buscar algo em minha realidade que não conheço em minha realidade, estou fazendo uma pesquisa de campo, empírica. (Rosa do Campo).

formação para as aprendizagens teórico-metodológicas sobre a prática de pesquisa. Evidenciam uma nova postura em relação ao ensinar e aprender, a forma de entender as diferenças e sua percepção profissional. Para Cajuí, a pesquisa é vista como um mecanismo que oportunizará ao professor indagar, despertar sua consciência crítica e entender que cada aluno é um ser singular. A concepção de Kincheloe (1993) encaixa-se perfeitamente com esta análise, quando aponta para a pesquisa-ação como uma ferramenta que possibilita o despertar da consciência crítica e política do professor.

Para Rosa do Campo, a pesquisa oportunizará a reflexão do professor sobre sua prática. Percebe-se que a pesquisa no processo formativo do curso colaborou para que as professoras exerçam a atitude de pensar, de refletir sobre o seu fazer pedagógico. Contribui com esta reflexão, Ludke, ao afirmar que “[...] toda pesquisa realizada pelos próprios professores tem sempre um potencial de facilitar a prática reflexiva, na medida em que tal pesquisa esteja voltada para questões que tem a ver com a sua prática docente”(2001, p.42).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As professoras atribuem os saberes adquiridos para desenvolver a pesquisa à formação, em que as mesmas visualizam a prática de pesquisa no contexto de sua formação como algo que possibilita fazer a ponte, entre a teoria e a prática.

A pesquisa, portanto, na visão das professoras não objetiva a construção de conhecimentos novos, mas a melhoria da prática docente e serve de mecanismo para incorporar os saberes do aluno aos conhecimentos teóricos. Nesse sentido, nos reportamos à Kolling, Nery e Molina, quando afirmam que: “[...] é preciso incorporar as lições da educação popular na vida da escola, no jeito de ensinar e de aprender. Pensar em como trazer para dentro da escola as alternativas pedagógicas que vem sendo produzidas fora dela” (1999, p.35). Sendo assim, a pesquisa pode ser um instrumento que possibilitará ao professor do campo trazer para dentro da escola os saberes que são construídos fora dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2004.

ARROYO, Miguel. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M.G, CALDART, R.S., MOLINA, M.C (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOGDAN, R e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G.; MOLINA, M. C.(org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas. São Paulo. Autores Associados, 1998.

_____ . *Pedagogia do Oprimido*. 42 ed. São Paulo: Paz e terra, 2005

GERALDI,, C.M.G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E.M. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: mercado de letras, 1998.

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: Fazenda (org.) *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Campinas, 1995.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KOLLING, Edgar; MOLINA, Mônica (orgs). *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília: Editora da UNB, 1999.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli; PRETI, Oreste. *Pedagogia na modalidade Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental..* Cuiabá: UFMT, 2003.

PRETI, Oreste. *Seminário Temático: um exercício de teorização sobre a prática educativa*. Cuiabá: NEAD/UFMT, maio de 2002.

A POESIA, O TEATRO E A RODA DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA PARA CRIAR O HÁBITO DE LEITURA: EXPERIÊNCIA DO PIBID - TOCANTINÓPOLIS

***SANTOS**, Danyela Nascimento dos dany.nascimento@hotmail.com

***SOUZA**, Gasparina Ferreira Lima de nega_gasparina@uft.edu.br

***PEREIRA**, Leila Cristina

leila-crys@hotmail.com

***COSTA**, Vanda Silva

vandas2010@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho visa contemplar aos leitores mostrando-os uma visão diferenciada a respeito da leitura. Levando-os a refletir sobre uma forma dinâmica de desenvolver o gosto pela leitura em seus múltiplos aspectos. Ou seja, conhecer a leitura e a real necessidade das escolas em estarem se preparando para atuar na prática com métodos voltados para o interesse do aluno em descobrir na leitura uma fonte de conhecimento e benefícios que só a cultura adquirida nos livros é capaz de proporcionar, sem que, com isso a mesma torne algo imposto e desagradável. Valem ressaltar que o trabalho com a linguagem escrita, bem como o professor não pode ser esquecido ambos é de grande valia para o aprimoramento de qualquer ação voltada para o processo ensino-aprendizagem da leitura.

Palavras chave: Leitura, linguagem oral e escrita, o hábito de ler.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) é uma iniciativa do Governo Federal Coordenação de aperfeiçoamento pessoal de nível superior/ Capes/ Ministério da Educação - MEC, em parceria com a Universidade Federal do Tocantins - com o intuito de contribuir para a redução dos déficits da Educação Básica e incentivar a formação de professores, tendo como objetivo principal a valorização e a iniciação à docência de acadêmicos matriculados regularmente nos cursos de Licenciatura.

Visto que o Programa proporciona a integração entre a Universidade/Escola, contribuindo dessa forma para a construção do conhecimento de cada educando. O PIBID é um espaço que incentiva futuros professores a participarem de discussões metodológicas, planejarem atividades pedagógicas e executarem as ações práticas de caráter inovador, contribuindo assim, para ajudar na superação de problemas identificados no processo de ensino – aprendizagem.

O objetivo deste texto consiste em relatar as experiências vivenciadas no sentido de despertar o hábito de ler das crianças de 1º ao 5º ano da Escola Municipal Walfredo Campos Maia, localizada no bairro Alto Bonito, Rua Alcides Miranda, na

cidade de Tocantinópolis.

Antes de analisarmos o enfoque anunciado no presente trabalho, torna-se necessário colocar o leitor a par dos pressupostos teóricos que permeiam este trabalho, bem como alguns conceitos de leitura.

Nesta perspectiva nos reportaremos à teoria piagetiana, devido à mesma estar voltada para a relação de interação que o indivíduo possui e de como o professor deve respeitar o nível de desenvolvimento da criança. Com base nessa compreensão é que escolhemos esta filosofia. Acreditamos que a mesma possibilita conhecer muito mais o processo de assimilação e aprendizagem na criança, isto facilita pensar em como se deve agir para despertar no aluno o hábito da leitura.

A expansão da escolarização se tornou algo necessário, mas apesar de varias reformas do ensino ocorridas em nosso país e da difusão de novos métodos e teorias educacionais, o dia-a-dia escolar de forma geral não se distancia muito daquelas vividas pelas gerações anteriores.

Dada a importância e complexidade tanto da linguagem oral quanto da escrita é necessário desenvolver métodos que priorizem essa ação dentro da escola, pois é através do trabalho efetivado dentro da sala de aula que podemos despertar o aluno para a leitura de forma prazerosa e não por imposição.

No decorrer das atividades desenvolvidas no programa PIBID programa institucional de bolsa de iniciação à docência, podemos perceber a grande defasagem que há nas escolas com relação à leitura.

A base da leitura é a significação. Os leitores, na sua busca, se orientam por seus objetivos e necessidades e também por seus conhecimentos anteriores sobre o mundo. São estes conhecimentos que permitem aos leitores realizarem previsões, para que a mesma se torne significativa.

O desenvolvimento mental, tanto do ponto de vista cognitivo, como afetivo e social é uma construção continua. O ser humano passa por estágios sucessivos de desenvolvimento mental e, em cada estágio apresenta estrutura mental diferente (HAIDT. 1999 p. 36.)

Na perspectiva de Piaget, o desenvolvimento mental evolui através de estágios, sendo que o mesmo ocorre em uma ordem seqüencial, as crianças podem passar de um estágio para o outro em idades diferentes podendo ser mais cedo ou mais tarde. Para isto é preciso que a escola e o professor conheçam bem esses processos para poder ajudar a criança durante o seu período escolar, especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

RELATO DAS ATIVIDADES

Hoje em dia, sabemos que os profissionais da educação não são valorizados pelo seu trabalho, visto que a educação se encontra em situação precária, pois os

professores não têm incentivos algum para melhorar sua prática. E nós como futuros profissionais da Educação iremos enfrentar essa realidade. Com a implantação do PIBID no Campus de Tocantinópolis vimos uma oportunidade de estarmos nos aproximando da prática docente e também nos preparando para enfrentarmos os problemas existentes na educação.

A partir da nossa entrada no PIBID percebemos que atuar na sala de aula não é tarefa fácil, pois nos deparamos com muitos problemas, com isso nos certificamos de que precisaríamos de uma formação inicial para começar o nosso trabalho. Assim realizamos a leitura do Livro “O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem” de Telma Weisz e a “Psicogênese da Língua da escrita” de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Após a leitura das referentes obras, nos reunimos juntamente com as supervisoras das escolas e com o Coordenador local do PIBID, para estudo coletivo sobre os textos. Como nosso objetivo nas escolas é trabalhar com o incentivo a leitura e escrita, participamos de uma oficina no Campus universitário de Tocantinópolis, sobre literatura e formação de leitores, com o tema: “O texto literário e as condições de formação de leitores na escola”.

Depois desses estudos começamos o nosso trabalho na escola nas quartas e quintas-feiras, sendo cada dia com duas horas de duração. Uma das primeiras atividades realizadas foi o diagnóstico das crianças, para sabermos o nível de cada uma, em seguida conversamos com eles, explicamos o que iria ser o programa, e vimos que todos ficaram entusiasmados com o mesmo.

As crianças receberam o programa com muita alegria, pois quando chegávamos à escola, todas já estavam nos esperando, perguntando que atividade iria ser trabalhada naquele dia. Para nós isto era um bom sinal, pois às vezes, no começo, tínhamos um pouco de medo, em relação à nossa prática, se eles iriam gostar ou não. E pela participação vimos que estavam gostando das nossas atividades. Algumas vezes ficavam muito eufóricas, que nós não conseguíamos controlá-los, mas com o decorrer dos dias fomos nos adaptando ao ambiente e com eles também, pois trabalhar com crianças não é fácil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as aulas realizadas, trabalhamos com atividades diferentes e incentivadoras, dando oportunidade às crianças de se expressarem naturalmente. É importante destacar que as atividades realizadas provocaram uma mudança positiva nos alunos e que ao longo do semestre, perderam a timidez, ou seja, os alunos se envolveram mais nas aulas e deixaram de ser descortês.

A partir de todas as atividades realizadas e a convivência, percebemos que em nossos alunos a uma diversidade característica da população brasileira e, é neste sentido que devemos nos preparar para atender todas as diferentes necessidades

educacionais observadas.

O programa nos colocou a par da realidade das escolas públicas, fazendo com que cada bolsista saiba ao final superar todas as dificuldades encontradas ao longo do caminho. E nos mostrou também que as nossas crianças precisam de atenção, e que as mesmas necessitam de atividades diferenciadas.

Por fim constatamos que o PIBID contribuiu para nossa formação acadêmica e conseqüentemente para o desenvolvimento profissional, posto que ao mesmo tempo configura-se como um incentivo para nossa formação de forma enriquecedora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PCN. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. _ Brasília **FRANCO**, Ângela. **Metodologia de Ensino, Língua Portuguesa.** Ed. Lê. Belo Horizonte, 1997.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral.** Ed. Ática. 7ª edição. 1999.

KAUFMAN, Ana Maria & **RODRIGUES**, Maria Helena. **Escola, Leitura e Produção de Textos.** Ed. Artmed. Porto Alegre. 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura, Ensino e Pesquisa.** 2ª edição. Ed. Pontes. São Paulo. 2001.

PILETTI, Claudino. (org.) **Didática Especial.** Ed. Ática. 15ª edição, 1998.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a Gostar de Ler e Formando Leitores para a Vida Inteira.** Ed. Dunya. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro. 1999.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro – Faculdade de Educação/UFG
me.castrorodrigues@gmail.com

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Ensino, Pesquisa, Extensão.

O presente texto, construído a partir de estudos bibliográficos e documentais, aborda sobre a educação de jovens e adultos (EJA): na formação inicial no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG); no núcleo livre oferecido na FE para alunos da UFG e na pesquisa e extensão desta unidade educativa.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, tratam a EJA como um direito e uma modalidade da educação básica. Considerando que, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE), 2009, um em cada cinco brasileiros (20,3%) de quinze anos ou mais é analfabeto funcional e não concluiu o ensino fundamental e 9,7% dos brasileiros são analfabetos, o que corresponde a 14,1 milhões de pessoas, é fundamental que as licenciaturas, e em especial o Curso de Pedagogia, voltem-se para essa modalidade. Jovens e Adultos, [...] homens e mulheres [que] enfrentaram dificuldades distintas para sua permanência na escola. Para as mulheres, o cuidado com a família e com os filhos pequenos é sempre uma necessidade anterior, assim como as manifestações de ciúmes dos parceiros podem ser um obstáculo premente. Por outro lado, os jovens e adultos da EJA não têm as mesmas finalidades, bem como não participam das atividades escolares com igual empenho e desempenho, nem enfrentam os mesmos desafios (EITERER e PEREIRA, 2009, p. 71).

Considerando essa demanda, temos presenciado desde o início da década 1990, uma luta contínua de alguns profissionais que atuam na FE/UFG em prol de ações que contribuam para que o direito à educação, historicamente negado a milhares de brasileiros, possa se concretizar com a atuação de profissionais que passem por uma formação inicial atenta a essa modalidade.

Projetos de extensão e pesquisa vinculados à EJA

Em 1990 foi criado na FE/UFG um projeto de estudos e pesquisa, o Intenções de Estudo, que buscava compreender como os adolescentes e jovens aprendiam. Pesquisa originada a partir da prática vivenciada no estágio supervisionado, onde se percebia que os adolescentes e jovens não eram aceitos pelas crianças no diurno e nem por adultos e idosos, na EJA.

Os resultados desse estudo apontaram a importância da convivência dos adolescentes e jovens com os adultos e terceira idade, na constituição da identidade dos primeiros, inclusive pela oposição aos últimos. Essa pesquisa interferiu sobremaneira na reorganização do ensino noturno na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), em 1993, dando origem à Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental para adolescentes, jovens e adultos – Projeto AJA. Essa experiência iniciou com dez turmas e, atualmente, tem seus princípios estendidos por todo o ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA) na RME, que é campo de estágio do Curso de Pedagogia/UFG.

Outra demanda que a FE/UFG tem respondido, ainda que não de forma suficiente, é no campo da pesquisa na EJA, tanto na pós-graduação, quanto com projetos coordenados por professores. Nessas pesquisas perpassam temas como: práticas pedagógicas; processo de aprendizagem da leitura e escrita; políticas públicas; educação prisional; Proeja; Centro Memória Viva; Movimento de Educação de Base em Goiás, entre outros.

Em 1996 iniciou-se, com professores da área de Didática e Estágio, um Grupo de Estudos de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - GEAJA, que buscava compreender como era a aprendizagem e o processo de ensino destinado a estes sujeitos, haja vista que o estágio da Pedagogia era realizado no horário do curso e os alunos do noturno faziam estágio na EJA. A partir desse grupo, surgiram dois projetos de pesquisa de mestrado que indagavam sobre a prática pedagógica do professor da EJA e o processo de aprendizagem da leitura e escrita dos jovens e adultos, os quais resultaram em duas dissertações.

O GEAJA, iniciado com o intuito de atender a uma demanda interna de aprofundamento sobre a EJA passou a contar com professores de outras áreas da FE/UFG e da RME de Goiânia. A partir de 1997 constitui-se em um projeto de extensão, cujo objetivo é estudar, discutir, aprofundar e sistematizar textos sobre temáticas pertinentes à EJA, demandadas pelos membros do grupo. Atualmente ele agrega participantes de outras instituições de ensino superior e profissionais das redes públicas de ensino, que se reúnem na primeira sexta feira de cada mês, das 14 às 17h, na sala 234 da FE, discutindo temas como: sujeitos da EJA, formação de professores da EJA, currículo e práticas de ensino na EJA, entre outros.

Ainda como projeto de extensão a FE/UFG atua como parceira nas ações do Fórum Goiano de EJA e coordena o Portal do Fórum Goiano (www.forumeja.org.br/go), divulgando as ações de EJA em Goiás.

O ensino de graduação e a EJA na FE/UFG

A partir de 2004, a temática da EJA passou a fazer parte das ementas

das disciplinas de núcleo comum e específico do Curso de Pedagogia e a ser oferecida como núcleo livre pela FE/UFG. Como o estágio nos anos iniciais é predominantemente realizado no horário do curso, em geral os alunos do noturno o fazem na EJA. Nele orientamos: a composição do diagnóstico inicial por meio de: análise documental, observação, entrevistas e diálogo com alunos e professora da turma; a elaboração e desenvolvimento do projeto de ensino-aprendizagem com pesquisa; as análises dos dados obtidos nas regências e o relatório final.

Os projetos elaborados e desenvolvidos no estágio na EJA advêm das análises dos dados do diagnóstico das salas de aula, entrevistas com os alunos e diálogos com os professores das turmas. Para tal recorrem a autores, entre eles: Alves (2008), Barreto e Barreto (2005), Barreto (2006), Cunha (1996), Freire (1996), Leal e Albuquerque (2007, 2010), Lüdke e André (1986), Moysés (2007), Pimenta e Lima (2010), que abordam a concepção de estágio e docência com pesquisa, o papel do professor no processo ensino aprendizagem, sujeitos da EJA, leitura e escrita na EJA, pesquisa qualitativa, ensino com pesquisa, o desafio de saber ensinar, planejamento, projeto de ensino-aprendizagem, relatório de estágio, etc.

No estágio na EJA é fundamental a realização de discussões pertinentes à especificidade e seriedade com que a profissão deve ser tratada e os sujeitos envolvidos no processo, além de discussões sobre o histórico, princípios, processo de ensino aprendizagem na EJA, planejamento, postura reflexiva na atuação profissional. E segundo uma aluna:

As leituras e atividades realizadas nos ajudaram a compreender como o aluno da EJA aprende, de que forma poderíamos partir da realidade do aluno para avançar nos conceitos, como trabalharíamos a baixa autoestima desse aluno que deseja aprender e os obstáculos enfrentados pelos alunos ao retornar os estudos (Aluna MS, Pedagogia, 2010).

No decorrer do estágio algo que nos deixou preocupados foi a evasão dos alunos da EJA. As turmas que iniciaram com uma média de vinte e dois alunos, no final de 2010 e 2011 caíram consideravelmente, ao ponto de a SME de Goiânia propor a junção de turmas em salas multisseriadas. Isso endossa estudos que apontam, dentre muitos fatores, os motivos pelos quais ocorre essa desistência.

A disparidade entre a visão que o aluno tem do que seja a escola e uma educação que efetivamente sirva a esse aluno pode gerar conflito. Não são incomuns casos até de desistência do curso. Não encontrando uma escola que corresponda às suas expectativas, o aluno se frustra e como não é uma criança que os pais levam obrigatoriamente à escola, acaba abandonando o curso. Para resolver essa situação não basta que o professor faça um discurso no primeiro dia de aula avisando dessa diferença. [...] Compete ao professor desafiar o aluno para outras atividades além daquelas que ele espera da escola. É no exercício delas que ele irá percebendo sua utilidade e irá modificando a sua visão escolar (BARRETO;

BARRETO, 2005, p. 67, 68).

Essas adversidades são discutidas na formação continuada de professores da EJA por nós realizada na escola campo de estágio, bem como com as/os estagiárias/os, que buscam superar os obstáculos apresentados: “[...] percebíamos claramente que a modalidade EJA necessita de um olhar específico, de uma atenção voltada às necessidades desse grupo” (aluna MS, Pedagogia, 2010). Nesse sentido os textos trabalhados sobre o papel e a formação do professor da EJA, articulados às observações, práticas e análises realizadas apontam: “[...] a necessidade e importância da formação para os profissionais que trabalham com essa modalidade” (aluna RO, Pedagogia, 2010).

Também as três disciplinas de núcleo livre de EJA ofertadas pela FE – com discussões sobre histórico da EJA, sujeitos, a organização do currículo por projetos e temas geradores, e processos de ensino aprendizagem – têm levado a reflexões sobre a modalidade às licenciaturas e demais cursos da UFG.

À guisa de conclusões inconclusas

A EJA está amparada como um direito público subjetivo e portanto se faz necessário que os profissionais que trabalham com essa área, tenham uma formação inicial e continuada. Porém esta ainda não é a realidade presente na maioria das universidades e apenas recentemente, a EJA foi inserida nos currículos dos cursos de Pedagogia e/ou licenciaturas, ainda que, em grande parte, como disciplina não obrigatória. A esse respeito Soares (2006) afirma:

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. [...] os dados do INEP/2005, indicavam a existência de 1698 cursos de Pedagogia no Brasil em 612 instituições de ensino superior [IES]. Dentre estes, apenas 15 oferecem a habilitação (2,45%) e [...] há 27 ofertando essa formação específica (1,59%). (p. 03-04).

Portanto a sociedade, e nela as IES, que tem uma dívida histórica com a EJA, ainda não atentou para a importância da formação dos professores incluindo o olhar para essa modalidade e precisa fazê-lo. Pois segundo Freire:

Aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra em sentido verdadeiro é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (1982, p. 49).

podem proporcionar não só ampliando o olhar sobre e no mundo, mas possibilitando que outros homens e mulheres o façam, em especial jovens, adultos e idosos que historicamente tiveram seu direito à educação negados.

Referências

- ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. *Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BARRETO, José Carlos e BARRETO, Vera. *Construção Coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Um Sonho que não Serve ao Sonhador*. Brasília: UNESCO: MEC: RAAAB, 2005.
- BARRETO, Vera. *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunas e Alunos da EJA*. Brasília: MEC, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, Papirus, 1996.
- EITERER, C., PEREIRA, M. A. Propostas de trabalho no currículo da EJA, telas e textos. In: *Revista Presença Pedagógica*, v. 15, n. 88. Belo Horizonte, jul./ago.2009.
- FREIRE, Paulo. *Sobre Educação: Diálogos* (Paulo Freire e Sérgio Guimarães). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- PNAD/IBGE – Censos, Contagem populacional e Pesquisas Nacionais por Amostras Domiciliares. Brasília, 2009. Disponível em: www.ibge.gov.br
- LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOYSÉS, Lucia. *O desafio de saber ensinar*. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- PIMENTA, Garrido Selma & LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOARES, Leôncio. *O educador de jovens e adultos em formação*. Caxambu, MG: Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>, acesso: 20/10/2011.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA DOCUMENTAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SILVA, Danielly Cardoso

Faculdade de Educação – UFG

daniellycardoso_gyn@hotmail.com

PIBIC – UFG/CNPq

DULTRA, Norivan Lustosa L.

nolisud@yahoo.com.br

Cepae – UFG – Auxiliar de pesquisa

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Pesquisa documental, Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

O acesso à educação pública no Brasil não é garantido para todas as crianças e jovens em idade escolar. Além do ensino público não ser estendido a toda população, existe também o problema da desigualdade de condições que impede muitos cidadãos em continuar, ou até mesmo, iniciar seus estudos. Com isso, uma parcela da população cresce à margem do sistema educacional – tornando-se jovens e adultos sem acesso ao ensino público e gratuito (RODRIGUES, 2000). Diante desta situação pergunta-se: quais fatores influenciaram a construção do contexto atual? Qual o lugar da Educação de Jovens e Adultos no decorrer da história?

A forma como a educação brasileira se organiza na sociedade atual tem suas raízes em sua historicidade. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toshi (2007) a educação é um fenômeno fundamentalmente humano, uma prática social e histórica, portanto, pode-se compreender a escola como um espaço relacional organizado num processo histórico. Diante da necessidade de compreender como se deu a inserção daqueles que não tiveram condição de acesso e permanência na educação básica, busca-se através de uma pesquisa documental descrever como a educação destinada a esses sujeitos foi tratada pelos órgãos oficiais responsáveis pelo ensino no estado de Goiás.

A pesquisa intitulada Documentação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria de Estado da Educação de Goiás no período de 1940 aos dias atuais, é realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, vinculada ao projeto Centro Memória Viva – Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais, coordenado pela respectiva faculdade em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e o Fórum Goiano de EJA.

Este projeto objetiva localizar, identificar, preservar e analisar o que produziu a educação popular, a educação de jovens e adultos e os movimentos sociais em Goiás, no período de 1960 a 2010, a fim de disponibilizar em espaço virtual todo o acervo localizado para o público especializado ampliando as fontes de consulta e pesquisa na área de história da educação.

Nesta perspectiva o trabalho tem sido desenvolvido da seguinte maneira: estudos para fundamentação teórica, tanto em relação à EJA, quanto em relação à educação popular e os movimentos sociais, por compreendê-los como processos interligados; estudos sobre a pesquisa documental e sua importância para a história da educação, incluindo os conceitos de documentos e fontes. Com base nos estudos, procuramos localizar, tratar e catalogar a documentação referente à EJA no estado de Goiás seguindo a Norma Brasileira de Descrição Arquivística (BRASIL, 2006) – NOBRADE – padronizando as formas de registro do acervo, com as normativas nacionais, para então proceder à análise do material encontrado.

Além da localização e classificação dos documentos, existe o desafio de criar um banco de dados para disponibilização do material em ambiente virtual, tendo em vista publicizar aquilo que já é de natureza pública em sua origem. De acordo com Lopes e Galvão (2001) o trabalho do pesquisador não se esgota com o tratamento e disponibilização das fontes, ao tornar possível que outros pesquisadores tenham acesso a um mesmo documento, propondo novos questionamentos a partir de uma mesma fonte. Deste modo as tecnologias mudam não só a forma de fazer pesquisa, mas também de apresentar os resultados.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) o uso de documentos para fins de pesquisa é um ato a ser valorizado em virtude da qualidade e da riqueza de informações que podemos apreender destes. Possibilita ampliar o entendimento acerca do objeto de pesquisa permitindo sua contextualização histórica e sociocultural. Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que a pesquisa documental “pode ser considerada uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Neste sentido, esta pesquisa toma por documento “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187; apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986), seguindo ainda a compreensão indicada pela arquivística apontada por Lopez (1999) que considera como documento qualquer informação fixada em um suporte, ou seja, além das fontes oficiais, leis, decretos, pareceres legislativos, tomamos como fonte imagens, cartazes, materiais didáticos, enfim toda espécie que nos permita compreender como se deu a constituição da EJA em Goiás.

Esta pesquisa nos instiga a buscar como a EJA foi tratada pelos órgãos oficiais, visando identificar qual o seu lugar na sociedade por meio da memória. Conforme Machado

Há um reconhecimento, pelos próprios órgãos responsáveis por EJA no Estado, de uma falta de cuidado com a memória do que já fora realizado em Goiás, o que se revela, por exemplo, com a queima de arquivos, publicações e documentos durante a troca de uma gestão política, justificada pela necessidade de desocupar os espaços para melhor utilizá-los. (2001, p. 19)

A pesquisa documental envolve duas áreas distintas: a arquivística e a relação do historiador com as fontes. Do ponto de vista da arquivística Lopez (1999) afirma que o arquivista é quem determina, ao criar acervos, quais documentos serão preservados, além disso, lidar com a pesquisa documental implica em também organizar documentos. Segundo Lopes e Galvão (2001) o trabalho do historiador com as fontes é de problematização, de perguntar a esta quais os sentidos e significados estão escondidos em seu interior, como determinado objeto se constituiu socialmente e historicamente.

A partir desta compreensão acerca das fontes, da pesquisa documental e dos estudos da NOBRADE (Brasil, 2006) foi elaborada uma ficha para catalogação dos documentos já localizados. A NOBRADE sugere que os documentos sejam classificados antes de sua catalogação, no entanto, não estamos lidando com a totalidade dos documentos, de modo que se fez necessário inverter as atividades, procedendo à catalogação do material já encontrado, tendo em vista conhecer mais documentos para depois classificá-los o que permitiu ao grupo de pesquisa uma maior compreensão do todo a partir dos documentos em particular.

Até o presente momento já foram catalogados cerca de trinta documentos, em sua maioria datada da década de 1990, o que indica que a preocupação em organizar os arquivos relacionados à EJA é recente. Foi elaborado um termo de cooperação assinado em parceria com o Conselho Estadual de Educação – CEE, no intuito de firmar parceria com este e assim localizar mais documentos. A princípio esta iniciativa apresenta sucesso, no entanto já se sabe que o conselho também possui pouco material, indicando a possibilidade de encontrar outras fontes em poder de ex-funcionários da Secretaria de Estado da Educação, o que indica a necessidade de elaborar outras estratégias para o acesso as fontes.

Os documentos encontrados e catalogados indicam que a maioria das ações desenvolvidas no estado de Goiás eram impulsionadas mediante iniciativa federal.

[...] o programa de educação de adultos nem sempre era bem recebido exatamente porque, formando novos eleitores, poderia modificar o equilíbrio eleitoral dos municípios e enfraquecer os chefes políticos locais. Estes preferiam ensinar seus correligionários a “ferrar” o nome e alistá-los eleitores do que se expor a um programa que abria suas portas a todos e trazia novas idéias, criando possibilidades para o fortalecimento das dissidências oligárquicas locais ou para a penetração de novas idéias vindas da cidade [...]. (PAIVA, 1987, p.182)

Além disso, a dificuldade em localizar os arquivos sobre a EJA que se encontram dispersos, desorganizados e em muitos casos sob guarda de ex-funcionários do governo pode ser explicado pelas constantes mudanças sofridas pelo órgão responsável por essa modalidade de ensino entre as décadas de 1940 a 1960. (MACHADO, 2001)

Assim, as fontes documentais nos permitem ver a sociedade através da história, em outro momento particular que indica transformação, mudança. A história nos auxilia a olhar a realidade de modo diferente, com atenção, pois as mudanças não acontecem de modo repentino, mas estão inseridas num processo de ação – reflexão, é preciso esperar durante muito tempo para que uma inovação educacional se consolide de fato (LOPES e GALVÃO, 2001).

Dentre os documentos encontrados destacamos alguns que nos permitem apresentar algumas considerações acerca da Educação de Jovens e Adultos em Goiás. O Relatório final das Diretrizes político-pedagógicas para a Fundação Educar mostra o quadro sócio-político da educação básica de jovens e adultos procurando definir sua natureza no contexto no qual foi implementado, ou seja, década de 1980 para 1990; e descreve os objetivos e competências da fundação, apontando as diretrizes político-pedagógicas de sua ação. Trata-se de uma iniciativa em âmbito federal o que indica que as iniciativas em prol da EJA em Goiás aconteciam no impulso nacional.

Encontramos também programa de disciplinas, lista das escolas que ministraram o curso de suplência na década de 1990, as grades curriculares dos cursos de suplência, modelos de autorização dada às escolas para ministrar esses cursos, dados relativos à matrícula e evasão de alunos e justificativas de fechamento dos cursos. Documentos que indicam como estes alunos foram absorvidos pela rede com o fechamento das turmas e outros que demonstram a organização da Secretaria para atender a demanda de EJA. Os dados de matrícula mostram a evasão, uma das principais justificativas apontadas pelas escolas para o fechamento das turmas. No entanto não encontramos nenhum dado informando uma mobilização da Secretaria de Estado da Educação no intuito de conter a evasão ou o fechamento das turmas.

Como se trata de um projeto em andamento, a pesquisa segue em busca

de novas fontes, visando entender como a sociedade se posicionou em relação à EJA, com foco na relação da rede estadual de ensino. A pesquisa documental na EJA pode indicar sua relação com o Estado no decorrer da história, esta pesquisa segue ciente de que ainda há um longo caminho a percorrer.

Referências

- BRASIL, Conselho Nacional de Arquivos. **Norma Brasileira de Descrição Arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.portalan.arquivonacional.gov.br/Media/nobrade.pdf> Acesso em: 29/9/2011 19:40.
- LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSHI, Mirza SEABRA. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 9 ed. São Paulo. Cortez, 2010.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOPEZ, André Porto Ancona. **Tipologia Documental de Partidos e Associações Políticas Brasileiras**. São Paulo: Loyola, 1999.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Maria Margarida. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- RODRIGUES, (2000) RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **Educação de Jovens e Adultos: retomando uma história negada**. 2000. (Uso didático).
- SÁ- SILVA, J. R.; ALMEIDA C.D; e GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, ano 1, n. 1, julho de 2009. Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo_Pesquisa_20documental.pdf. Acesso em 28/9/2011 20:19

A DIVERSIDADE CULTURAL VISTA A PARTIR DO PIBID

Aurinete Farias Guimarães

aurinetefarias@mail.uft.edu.br

Eliane Gomes Rocha Sousa

elianegomes58@hotmail.com

Enilma Nunes de Souza

enilmax@hotmail.com

Kelma Guida Araújo

kelmag@uft.edu.br

Luciene Reis Silva

lucieners@mail.uft.edu.br

Curso de Pedagogia, Campus de Tocantinópolis

Universidade Federal do Tocantins

Palavras-chave: Educação, Preconceito, Diversidade, Respeito

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado nos dias atuais sobre a diversidade cultural, o preconceito e a discriminação. Diz-se até que o Brasil é um país onde o preconceito já faz parte do passado. No entanto, percebe-se através de algumas pesquisas e análises, que há ainda um caminho longo a percorrer para que a diversidade cultural existente no Brasil seja valorizada e respeitada e que o preconceito e a discriminação sejam extintos do nosso país. Para isso traremos algumas reflexões a respeito do currículo e os desafios da escola diante dessas questões, bem como apresentaremos propostas que desmontem a ideologia dominante, proporcionando ao profissional da educação um olhar crítico para com o material que utiliza em sala de aula, assim como o tratamento que dispensa a cada um de seus alunos.

Assim o presente trabalho tem a intenção de relatar experiências docentes, em um contexto interdisciplinar na formação de professores, envolvendo licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campos de Tocantinópolis. Nestes relatos mostraremos formas de se trabalhar a diversidade cultural no ambiente escolar, focando o que está previsto na lei 10639/2003 e 11645/2008. Dessa forma, os alunos inseridos nesse programa, farão parte de leituras e atividades que trabalham as questões raciais de maneira descontraída e divertida, levando-os a conhecerem desde cedo, através das histórias infantis, as diversas culturas, para que possam refletir sobre atos e atitudes preconceituosas.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL ALTO DA BOA VISTA II

Relatar as nossas experiências como bolsistas do PIBID, é uma

oportunidade única que veio reafirmar a nossa opção de cursar Pedagogia. O PIBID nos proporcionou experiências que irão nos ajudar no decorrer do curso e na futura carreira de educadoras. Em Novembro de 2010 começamos a desenvolver um trabalho voltado para a questão racial e as diferenças existentes em cada um como ser individual. O programa nos ajuda a trabalhar para sermos profissionais competentes e comprometidas em contribuir para uma educação de qualidade. Relataremos a seguir algumas de nossas experiências como bolsistas do PIBID.

Stellaluna

Uma das histórias mais emocionantes que trabalhamos foi Stellaluna, que nos traz a mensagem de que as diferenças são muitas, mas não impede a amizade e o respeito.

Ao chegar à escola, organizamos em círculo todos os alunos no chão, inclusive nós bolsistas. Eles eram pequenos então chamar a atenção deles para a história era difícil, nesse dia não foi. Acreditamos que o fato de termos sentado junto com eles ajudou. Ao começar a leitura para nossa surpresa, tivemos a atenção dos pequeninos. Como era uma fábula todos os personagens eram animais. Nossa protagonista era uma linda morceguinha chamada Stellaluna que se perdeu da mãe e foi criada por um passarinho com hábitos totalmente distintos dos seus, que só permitia sua presença se ela se comportasse como eles, pois a mamãe pássaro achava que Stellaluna daria mau exemplo aos seus filhotes Flap, Flip e Flop, se comportando como a morceguinha que era.

Após a leitura foi feito o debate onde eles participaram bastante, tínhamos um público bem distinto; uns eram: gordinhos, magrinhos negros e brancos, cabelos lisos ou enrolados, juntando todas essas características individuais explicamos as diferenças sem constrangê-los.

A história permitiu aos alunos saber que o fato de não conhecermos o outro faz com que em muitos momentos sejamos preconceituosos e que não é correto agir dessa forma. As diferenças existentes em cada um não impedem a amizade, ao contrário respeitar as diferenças é uma prova da mesma.

A princesa e o sapo

Levamos as crianças para a UFT onde assistimos, na sala do cineclubinho, ao filme A princesa e o sapo, onde os personagens principais eram negros. Nota-se que há uma valorização da beleza negra pelo fato de alguns personagens sentirem certo interesse por Tiana a protagonista, que inicialmente era garçonne e só no final do filme tornou-se princesa. Percebemos que as crianças estavam gostando do mesmo, pelo fato de estarem assistindo atentamente observando detalhes que por nós não havia sido notado, e algumas vezes fazendo rápidos comentários com o colega ao lado. No dia seguinte, ficamos sentados em forma de círculo e

começamos a discutir o filme. Surgiram vários comentários e perguntas por parte dos alunos as quais respondemos.

A realização dessa atividade foi positiva e muito importante em nossa vida e na vida de cada criança participante do programa, pois contribuímos para a formação de indivíduos menos preconceituosos, entendendo que o diferente existe não para inferiorizar ou exaltar algum indivíduo, mas sim para que cada pessoa tenha sua própria identidade.

Bonequinha Preta

Dentre outras histórias, trabalhamos com os alunos a história da “Bonequinha Preta” de Alaíde Lisboa de Oliveira, história que tem como protagonista uma bonequinha preta muito bonita. Sua dona é uma menina chamada Mariazinha a qual gosta e cuida muito bem dela. No dia em que realizamos a leitura dessa história, pedimos para os alunos formarem um círculo, sentados no chão. Após a leitura fizemos um debate para sabermos o que haviam entendido e se tinham gostado da mesma. Então percebemos como as crianças ficaram impressionadas, elas acharam muito bonito o jeito como Mariazinha tratava sua bonequinha. Notamos ainda que, eles gostaram tanto da história que até chegaram a dizer que queriam ser negros assim como a bonequinha, pois tinham achado a bonequinha muito bonita. As meninas após ouvirem a história falaram que queriam ter uma bonequinha preta tão linda como a de Mariazinha.

Ficamos maravilhadas ao perceber que de uma simples história, que mostra essa cultura pode refletir ações que seguem direto a um processo de desmistificação da ideologia dominante. Acreditamos que dessa forma introduzindo ao currículo escolar essa temática que aborda as questões étnicas e raciais, aos poucos conseguiremos reverter essa situação de preconceito. E num futuro próximo, essas crianças que hoje vivenciam no seu cotidiano e no ambiente escolar, ações como essas, poderão reverter esse quadro de discriminação e recalque das culturas em específico a cultura afro-brasileira.

Menina Bonita do Laço de Fita

A história Menina Bonita do Laço de Fita de Ana Maria Machado foi desenvolvida com os alunos do PIBID sob a forma de peça teatral, encenada pelos próprios alunos. A personagem principal da história é uma menina negra, que consegue encantar outros personagens com a cor de sua pele. Para o desenvolvimento dessa atividade foram necessários alguns ensaios com os alunos. Durante a escolha dos personagens para apresentação da peça teatral, ficamos surpreendidas, pois ao contrário do que pensávamos, os alunos mostraram-se interessados em participar e não sentiram vergonha em se caracterizar de personagens negros, mas sentiram-

se felizes por estar representando esses personagens.

A personagem Menina Bonita do Laço de Fita foi representada por uma aluna que se sentiu entusiasmada por ter sido escolhida para representá-la. Os coelhinhos negros, brancos e pintados que também fazem parte da história foram representados pelos demais alunos. Todos estavam bastante empolgados com a encenação da história.

Finalmente chegou o dia da apresentação. Convidamos a comunidade escolar e os pais dos alunos para assistirem ao evento. Durante a apresentação podíamos ver a felicidade e satisfação dos pais em presenciar seus filhos encenando uma peça teatral. Já os alunos que nos ensaios se mostraram desinibidos, na apresentação estavam tímidos. Apesar da timidez os alunos fizeram uma ótima apresentação e ficamos felizes por essa atividade ter sido bem sucedida e muito proveitosa, contribuindo de forma positiva para o aprendizado dos alunos em relação às questões étnicas raciais.

Pretinho, meu boneco querido

A leitura dessa história de Ana Maria Furtado foi um dos momentos mais marcantes de todas as atividades do PIBID desenvolvidas na Escola Municipal Alto da Boa Vista II.

Ao iniciarmos a leitura, talvez por ser uma história desconhecida pelas crianças, percebemos no ambiente certo ar de atenção misturado com curiosidade. Todos aguardavam ansiosamente o acontecimento seguinte. Ao chegar à página onde os bonecos iniciam uma briga com pretinho por acharem que por ele ser negro, era sujo e iria sujar tudo que tocasse, houve um silêncio e certo temor estava estampado no rostinho de cada aluno.

Devido à briga, Pretinho foi aconselhado pela boneca de pano, a fugir. Ele no desespero pulou a janela, sem lembrar-se que lá fora existia o Hulk, cachorro valente e impiedoso, que sem hesitar pega Pretinho. Nesse momento a emoção toma conta de todas as crianças e até nós bolsistas chegamos a nos emocionar. Os olhos de cada um brilhavam imaginando que aquele cachorro valente havia despedaçado Pretinho. Nesse momento de muita expectativa, fomos obrigadas a parar com a história, devido ser um pouco extensa, no encontro seguinte continuaríamos. Ansiosos para saber se Pretinho havia morrido, no horário costumeiro estavam todos de volta. Demos prosseguimento então, à leitura que no final apresenta todos os bonecos arrependidos por terem tratado Pretinho com rejeição, aceitando-o como um deles.

Encerrada a leitura, conversamos sobre as diferenças que temos uns dos outros e que essas diferenças devem ser respeitadas. Através dessa história tão emocionante foi possível trabalhar o respeito ao próximo, seja ele preto, branco,

amarelo, índio, chinês etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está previsto em lei que as escolas trabalhem a cultura africana, mas o que se vê ainda é um trabalho superficial que não conduz o aluno a refletir sobre questões como o respeito ao diferente. Discorrer sobre essas temáticas nas séries iniciais, quebrando o silêncio há muito tempo utilizado, contribui para a formação da criança negra como sujeito social. Isso requer do educador a construção de situações que rompam as barreiras do preconceito e da discriminação. O educador vive de desafios diários e esse é mais um que devemos encarar, com a esperança de vermos todos os alunos com as mesmas oportunidades de desenvolvimento, sem nenhum tipo de exclusão ou discriminação.

As experiências vividas no PIBID são extremamente importantes, pois através delas podemos relacionar teoria e prática. E mesmo com todas as dificuldades encontradas, os resultados têm sido satisfatórios, tanto em relação ao desenvolvimento dos alunos, quanto aos avanços cognitivos de cada bolsista, acadêmicas do curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- MUSKER, J. E CLEMENTS, R. **A Princesa e o Sapo**. Estados Unidos: Walt Disney, 2009. 1 DVD (97min): DVD, Ntsc, son., color. Dublado. Port.
- CAVALLEIRO, E. dos S. **Relações Raciais no cotidiano Escolar**: implicações para a subjetividade e a afetividade, Rio de Janeiro: fundação Roberto marinho, 2006.
- FURTADO, M. C. **Pretinho, meu boneco querido**. São Paulo: Do Brasil, 1991.
- GOMES, N. L. **Diversidade Cultural e Currículo**: a questão racial na prática educativa dos/as professores/as. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~neab/bv.php>> acesso em 31/03/2010.> Acesso em: 10 de julho de 2011.
- MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. 7.ed. São Paulo: Ártica, 2005.
- OLIVEIRA, A. L. **A Bonequinha Preta**. São Paulo: Editora Le, 2005.
- SILVA, A. C. da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. – Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Fundamental, 2000.

**O HÁBITO DE LER DOS PAIS COMO CONDIÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO DOS FILHOS: um olhar a partir da
experiência do PIBID/Tocantinópolis.**

SANTOS, Leidiane Martins dos

lidians@mail.uft.edu.br

SILVA, Luciene Reis

lucieners@mail.uft.edu.br

Curso de Pedagogia, Campus de Tocantinópolis-TO

Palavras-chave: Leitura. Família. Escola.

INTRODUÇÃO.

O presente artigo visa socializar o resultado de pesquisa junto às famílias das crianças atendidas pelas bolsistas de Iniciação a Docência do Curso de Pedagogia de Tocantinópolis-To. A mesma intenciona mostrar, através de dados, que uma família culturalmente pobre não pode ser responsabilizada pelo fracasso escolar do filho. Pois os atuais discursos de muitos educadores colocam a família como a principal responsável pelo fracasso escolar, tirando da escola tal responsabilidade. As crianças, assim como seus pais, não terão acesso a oportunidades que priorizem seu desenvolvimento cognitivo, ficando assim a mercê das precariedades de um sistema educacional excludente. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo investigar se os pais têm uma influência significativa no desempenho escolar dos filhos, tendo como enfoque principal o hábito ou não de leitura e escrita. Essa análise será baseada no contexto familiar do qual a criança se origina, levando em consideração a escolaridade dos pais, a valorização que os mesmos atribuem à escolarização, e o acompanhamento diário dos estudos, ou seja, sua participação efetiva na vida escolar de seus filhos. Com os dados coletados na pesquisa pretendemos mostrar que tanto os pais como a escola têm responsabilidades com o desenvolvimento escolar. Que ambas não devem se eximir da mesma. E que, portanto, há uma incompatibilidade entre o que se atribui aos pais e o que eles efetivamente podem fazer pelo desempenho escolar de seus filhos.

METODOLOGIAS.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas e de campo, com as mães dos alunos participantes do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Alunos da Escola Municipal Alto da Boa Vista II, localizada no bairro Alto da Boa Vista I, Rua Rio Branco s/n. utilizando para

tal questionário elaborado pela equipe, foram entrevistadas 23 mães, no período de 10 a 16 de maio de 2011.

RESULTADOS E DISCURSÕES.

Como é sabido o educando não convive unicamente dentro da escola, e a sua educação e sua formação se dar a partir das influências do meio em que vive escola, família e sociedade. Este dado é de suma importância para um profissional de educação em processo de formação. Este trabalho tem o objetivo de verificar o quanto os “pais” interferem ou se, interferem no processo educacional levando em consideração que:

Uma postura com relação ao aprender e ao estudar não acontece de uma hora para outra nem de uma vez por todas: é um valor cultural que precisa ser permanentemente cultivado. Começa a formar-se desde os primeiros anos de vida, precisa de ambiente favorável para desenvolver-se e carece de estímulos permanentes durante a infância e a adolescência. Como a escola só tem acesso direto ao educando durante as poucas horas que este frequenta suas atividades, ela precisa começar a voltar sua atenção para os períodos em que ele está fora do seu abrigo. (PARO, 2001, p.107)

Partindo do pressuposto que o convívio familiar é o complemento da educação escolar, e que os pais têm um papel significativo de responsabilidade por essa educação, este artigo intenciona mostrar como se dá esta interferência e se realmente existe uma interferência no desenvolvimento acadêmico dos filhos, pois os atuais discursos de muitos educadores colocam a família como a principal responsável pelo fracasso escolar, tirando da escola tal responsabilidade. No entanto segundo Durkheim (1975, p.71) “a educação é a ação exercida sobre as crianças pelos pais e pelos professores”. Com os dados coletados na pesquisa pretendemos mostrar que tanto os pais como a escola têm responsabilidades com o desenvolvimento escolar. Que ambas não devem se eximir da mesma.

Portanto, o trabalho a ser apresentado tem como objetivo investigar se e como a família, ou melhor, dizendo como os pais têm uma influência significativa no desempenho escolar dos filhos, tendo como enfoque principal o hábito ou não de leitura e escrita. Essa análise será baseada no contexto familiar do qual a criança se origina, levando em consideração a escolaridade dos pais, a valorização que os mesmos atribuem à escolarização, e o acompanhamento diário dos estudos, ou seja, sua participação efetiva na vida escolar de seus filhos.

Ao iniciarmos nosso trabalho tivemos uma surpresa, pois todas as entrevistadas foram às mães e os poucos pais encontrados se recusaram a responder o questionário alegando que sua esposa saberia responder melhor, portanto ao nos referirmos aos pais estaremos nos referindo às mães que apesar

de receosas responderam todas as perguntas feitas.

Quando perguntamos se essas mães tinham o hábito de ler para/com os seus filhos, vinte e uma responderam que sim, e as duas que não liam justificaram-se dizendo ser analfabetas. No entanto dezesseis mães responderam que tem livros em casa, sete disse não ter nenhum livro em casa, nessa perspectiva observamos uma contradição em relação as respostas obtidas, pois como ter hábito de ler se não possuem livros em casa? Para a nossa surpresa soubemos que das sete que disseram não ter livros em casa cinco tinham os livros didáticos, mas não o consideravam próprio para as leituras de histórias infantis, no entanto elas liam com frequência os mesmos.

Para ter uma boa educação exige-se que a criança sofra ao mesmo tempo a influência da escola, família e sociedade, pois estas são responsáveis pelo desenvolvimento integral da criança. No entanto das três esferas responsáveis por uma educação de qualidade, a que mais deveria se preocupar com um bom desempenho seria o estado e conseqüentemente a escola que responde pelo o mesmo.

Partindo do pressuposto que é a família e mais especificamente os pais ou responsáveis que ajudam a construir as primeiras representações de mundo das crianças, dentre estas, estão as suas primeiras representações sociais, pois se supõe que é no seio familiar que as crianças recebem as orientações e influências que contribuirão para a formação da sua personalidade, visto que a família é o seu primeiro exemplo de padrões e comportamentos que são exigidos de acordo com a sociedade que estão inseridos. Portanto a família se faz o seu primeiro modelo representativo da sociedade, visto que inicialmente a criança não tem nenhum outro para comparar. Nessa perspectiva percebemos a criança como um ser que está começando seu processo social e conseqüentemente precisa da educação para conseguir se tornar realmente este ser social. Sendo assim tanto a escola, quanto as famílias são agentes socializadores de igual importância e responsabilidade.

O objetivo primordial dessa pesquisa é analisar se o hábito de ler dos pais influencia no desenvolvimento escolar dos seus filhos, percebemos que sim, pois realmente a escolarização dos pais tem influência na vida escolar dos filhos, no contexto pesquisado, em que foram entrevistadas vinte e três mães dentre estas dezenove foram alfabetizadas cursando em sua maioria apenas o ensino fundamental. Estas mães ressaltam que ajudam os seus filhos a estudarem, principalmente com as atividades que vão para casa que devem ser respondidas, lendo para eles ou pedindo que estes leiam para elas. Acontecendo exatamente o contrário com as quatro mães que são analfabetas, pois apesar de quererem ajudar seus filhos, não tem as habilidades necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Portanto baseado nos dados da pesquisa vê-se que, em muitos momentos os pais são responsabilizados por obrigações que cabem a escola e ao estado, pois observamos que mesmo sem saber ler escrever ou conhecer seus direitos de cidadãos de ter acesso a saúde, moradia e educação de qualidade, todos sabem o valor que tem uma boa educação e almejam essa boa educação para seus filhos, fazendo o que podem para oferecer o melhor de si, para contribuir com o aprendizado, ou melhor, dizendo, para o bom desenvolvimento acadêmico de seus filhos.

No momento da entrevista sentimos nos “pais” o real desejo de contribuir ao máximo com o estudo dos filhos. Infelizmente muitos não sabem como corresponder à altura as exigências feitas pela escola, conformando-se com o mínimo oferecido e não com o ideal, que deveria ser oferecido a essas crianças carentes de estímulos educacionais adequados, para melhorar seu desenvolvimento acadêmico. Percebemos com as crianças que trabalhamos, o quanto é difícil desconstruir algumas representações de mundo que elas têm formadas, o quanto é complicado, trabalhar com uma metodologia que incentive o lúdico, o gosto de ler, a preferência por aprender, ou seja, a espontaneidade, em crianças que foram acostumadas a serem conduzidas, a lerem por obrigação, a aprenderem por necessidade. Quase sempre sendo responsabilizadas pelo fracasso escolar em que elas são as maiores vítimas.

O fato das escolas em muitos momentos culparem a família ou o aluno acontece quase sempre para camuflar a responsabilidade de todo um sistema educacional, que não está preparado para atender de forma igualitária essas crianças, para fazer valer a famosa frase, “ a educação é um direito de todos”, mas que poucos têm acesso a essa educação, e quando tem quase nunca é de qualidade. Vemos com frequência as propagandas televisivas, que pedem para as pessoas lerem mais. No entanto fica uma reflexão: como os pais podem ler mais se trabalham o dia inteiro? Como eles podem cultivar o hábito de ler em seus filhos, se não tem tempo de, no mínimo acompanhar as atividades escolares dos mesmos?

Sendo assim com base em Durkheim (1975), Elkin (1968), Paro (2001) e em todas as informações coletadas e expostas neste trabalho conclui-se que: para que a criança tenha uma boa formação social, psicológica e física, ou seja, uma formação integral é necessário e indispensável que todos cumpram com seu papel. A família devesse reforçar os conceitos e orientações da escola e a escola reforçar os conceitos e orientações da família, o estado por sua vez deverá garantir profissionais competentes e com condições de trabalho digno, a sociedade civil tem

o dever de cobrar e policiar as políticas públicas, pois somente com envolvimento de todos os segmentos, formaremos integralmente nossas crianças.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

ELKIN, F. **A criança e a sociedade**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo, Xamã, 2001.

DURKHEIM, D. É. **Educação e sociologia**. São Paulo, melhoramentos, 1975.

A IMPLANTAÇÃO DO PIBID EM TOCANTINÓPOLIS-TO: enfrentando o desafio da formação docente no Norte do estado do Tocantins

Prof. Dr. Cleomar Locatelli

Curso de Pedagogia - Campus Universitário de Tocantinópolis

locatelli@uft.edu.br

Palavras-chave: Formação docente. Leitura. Avaliação.

INTRODUÇÃO

As duas escolas escolhidas para realização do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID), que são as duas maiores escolas da rede municipal do Município de Tocantinópolis-TO, apresentam um baixo rendimento em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na escola Municipal Alto da Boa Vista II (maior escola municipal de ensino fundamental 1ª fase, com 166 alunos em 2009) houve uma queda no índice de 4,0 para 3,3, de 2005 para 2007 e em 2009 chegou a 3,8. A outra (Escola Municipal Walfredo Campos Maia), que não foi avaliada em 2005, apresentou em 2007, o IDEB de 2,7 e em 2009 não foi avaliada novamente. Estas escolas estão situadas em bairros periféricos da cidade e atendem, em geral, alunos cujos pais apresentam baixa escolaridade e baixo poder aquisitivo.

Compreende-se, no entanto, que reverter o quadro de baixo rendimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de Tocantinópolis, não depende apenas de boas iniciativas do ponto de vista didático-metodológico, passa por um conjunto de iniciativas que incluem: reformas, ampliações e adequações das estruturas das escolas; remuneração adequada dos profissionais da educação; desenvolvimento e continuidade de propostas pedagógicas e de gestão escolar, condizentes com as necessidades e especificidades locais; disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos, formação inicial e continuada dos professores entre outros.

As escolas acima citadas, mesmo sendo consideradas as maiores e melhores escolas deste município, apresentam carências de toda a ordem. Nestas escolas não há biblioteca, quadra de esporte ou qualquer outra área de lazer e recreação, não há refeitório com condições adequadas de atendimento às crianças, não há também sala de professores separada da sala de coordenação ou outros similares. O estado de manutenção (pintura, reforma etc.) destas, revelam um

ambiente de trabalho desmotivador e até mesmo depressivo, com aspectos mais aproximados de uma prisão. Em grande parte os profissionais que trabalham nestas escolas não se sentem valorizados, seus salários correspondem, quase sempre, ao mínimo permitido pela legislação nacional (Ver Lei 11.738 de 16/07/2008).

A implantação do PIBID/edital 2009, período 2010/2012, nestas escolas revela uma realidade extremamente carente e desafiadora. Se por um lado o trabalho pode ser um grande diferencial nas práticas educativas (sobretudo no que se refere as atividades de leitura) que são desenvolvidas nestas escolas, há também o risco de apresentar aos bolsistas uma situação pouco motivadora para um comprometimento com a profissão. Refletiremos sobre estas questões a partir do relato da implantação do projeto e da descrição de alguns resultados já observados.

MATERIAL E MÉTODO - ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PROJETO

O trabalho das bolsistas junto à escola passou a ser realizado através da elaboração e execução de projetos didáticos focados em dois eixos de atuação: Atividades de leitura com textos diversos e avaliação da alfabetização. Os projetos didáticos passaram ser planejados pelos bolsistas na Universidade, com o acompanhamento do coordenador local do PIBID e de outros professores do curso, bem como, devidamente avaliados após a sua execução na escola. Esse processo de avaliação, passou a acontecer de forma sistemática em dois momentos: primeiro dentro dos grupos de execução formados por cinco bolsistas nos encontros de planejamento e semanalmente nas reuniões gerais com a participação do coordenador de área, das supervisoras e de todas as bolsistas.

Os eixos de atuação, seus objetivos e procedimentos estabelecidos foram os seguintes:

Eixo de atuação 1 - Atividades de leitura com textos diversos

Objetivos: desenvolver o hábito da leitura na sala de aula, observando a importância da leitura diária para os alunos; observar o aprendizado dos alunos por meio da leitura (mesmo que escutada); favorecer a manifestação dos alunos sobre a língua escrita ainda que não dominem total ou parcialmente a leitura; estimular a imaginação e o desejo de ler, favorecendo possíveis tentativas de leituras por parte dos alunos; experimentar situações de construção de frases e textos individuais e coletivos que favoreçam o domínio de língua escrita.

Procedimentos: ler para os alunos e dar oportunidade para que os alunos também façam leitura em voz alta; oferecer bons materiais, possibilitando, quando possível,

que o aluno escolha sua leitura; discutir com os alunos os suportes em que os textos foram tirados (Jornais, revistas, livros, cartas, etc.); possibilitar o acesso a diversos livros e textos que interessam aos alunos; possibilitar diversas interpretações dos textos lidos; proporcionar a escuta de belas histórias na sala de aula ou em outro lugar que for mais apropriado; planejar atividades em que a leitura ganhe a atenção e o respeito adequado; planejar e realizar atividades de escrita utilizando as diversas formas de textos.

Eixo de atuação 2 – Avaliação na alfabetização

Objetivos: desenvolver processos avaliativos que estejam a serviço da aprendizagem; compreender as diversas fases da aquisição da leitura e escrita que os alunos podem se encontrar; verificar, de forma continuada, o processo de evolução da aprendizagem dos alunos, permitindo o planejamento da ajuda adequada.

Procedimentos: planejar coletivamente as atividades avaliativas a serem desenvolvidas com os alunos; analisar os resultados das atividades avaliativas, considerando as diversas hipóteses apresentadas pelos alunos; construir um quadro de desempenho de cada aluno, que deve ser atualizado periodicamente.

Além do que foi descrito acima, as bolsistas de iniciação a docência foram orientadas a uma imersão no cotidiano da escola. O objetivo era se envolver nas diferentes dimensões do trabalho docente. Considerou-se que o projeto político-pedagógico das escolas, os planejamentos, as avaliações, o conselho de classe, o conselho de escola, as reuniões com pais e reuniões pedagógicas deveriam ser espaços privilegiados de atuação das bolsistas.

A organização do grupo para sua inserção nas escolas não deveria permitir, de um lado, que houvesse sobrecarga das bolsistas comprometendo seu rendimento acadêmico e do outro, que a presença na escola fosse de tal forma insignificante que passasse despercebido pelo próprio cotidiano da mesma. Assim, definiu-se por uma carga horária semanal de cada bolsista na escola de 4 horas, distribuídos em dois dias da semana. Como são 20 bolsistas, ficando 10 em cada escola, foram divididas em grupos de 5 para realização das atividades com as crianças.

Na escola, durante o primeiro semestre de atuação, crianças do primeiro ao quinto ano, foram selecionadas para participar do programa considerando suas dificuldades de leitura. Cada escola selecionou um total de até 30 crianças, todas estudantes do período matutino. Estas frequentariam a escola no período vespertino para as atividades com as bolsistas do PIBID. Em cada escola foi selecionada uma professora para atuar como supervisora local dos trabalhos. A supervisora, em acordo com as demais professoras do período matutino, fez a seleção das

crianças e as apresentou às bolsistas. Cabe ressaltar que foram as supervisoras que assumiram a responsabilidade, junto às escolas e junto aos pais, pelos alunos selecionados frequentando o contra turno da escola. As supervisoras assumiram a responsabilidade também pela intermediação do projeto junto à escola e pelo registro e avaliar o trabalho das bolsistas junto às turmas.

Na Universidade, acontecem, semanalmente, as reuniões gerais com a presença de todas as bolsistas e supervisoras. De modo geral, estas reuniões, coordenadas pelo coordenador de área do PIBID, têm com objetivo: relato e análise das atividades realizadas nas escolas; verificação do planejamento das bolsistas e supervisoras; antecipação a problemas gerais; planejamento de atividades em geral; e informes gerais para as bolsistas e supervisoras.

É na Universidade também que as bolsistas se reúnem para estudar, analisar os resultados das atividades aplicadas e fazendo novos planejamentos. Cada dia, uma das quatro turmas se encontra na sala do programa, onde estão a disposição, materiais didáticos, computadores, quadro branco, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), enquanto uma iniciativa de qualificação do processo de formação, não há dúvida que representa um importante diferencial para aqueles que participam. O incentivo financeiro através das bolsas permite ao estudante - neste caso aos estudantes do curso de pedagogia, que na sua maioria são egressos de família pobres ou extremamente pobres - um atrativo importante para permanecer e buscar resultados positivos na formação. Neste caso o estudante passa a ter uma dedicação quase que integral ao curso e às suas atividades que se revezam entre a Universidade e a Escola. O tempo a mais dedicado à formação lhe permite uma inserção qualificada nos problemas educacionais. O contato com a escola pode ser mediado por um processo significativo de reflexão teórica que tem amparo na Universidade.

Além disso, a relação com a escola, não sendo uma relação apenas de parceria voluntária, tem aumentado o interesse desta em contribuir para o alcance dos objetivos do projeto. A existência de um incentivo financeiro para integrantes do corpo docente da escola (via supervisoras do projeto) permite selar uma responsabilização mutua pelo trabalho realizado. Para além destas questões, temos observado o retorno destas professoras (supervisoras bolsistas) para as discussões teóricas da educação, da formação docente e para as atividades acadêmicas.

No entanto, sem negar os aspectos positivos do trabalho até aqui realizado, há de se reconhecer que os desafios da formação docente não

são poucos, principalmente quando os compreendemos como uma totalidade. Ou seja, quando observamos que a formação docente está intimamente relacionada ao trabalho docente. E o trabalho docente, neste caso, nos leva a duas questões centrais: a remuneração, principalmente daqueles que vão lidar com a educação infantil e as séries iniciais do ensino básico e às condições de trabalho.

O baixo salário do professor tem sido constatado como um dos principais entraves para que este trabalho possa atrair os jovens com as melhores qualificações. A baixa concorrência dos vestibulares dos cursos de licenciatura, o abandono da carreira durante ou após a formação e o desinteresse dos mais jovens pela profissão, são alguns sintomas mais visíveis desse problema.

As condições de trabalho, principalmente nas redes públicas municipais de ensino é outro fator que não pode ser desconsiderado quanto tratamos a formação docente como totalidade. A falta de espaços adequados para realização das atividades educativas, a inexistência de bibliotecas e o descaso geral com o ambiente escolar, não só torna a escola um lugar inadequado para uma série de realizações que melhorariam o processo de aprendizagem, como fazem da escola um lugar em que se está lá por obrigação, um lugar desagradável, menos atrativo que a rua.

A presença dos estudantes da licenciatura nestes locais, ainda que lhes permita ter uma visão real do que é a escola, sem máscaras e sem qualquer idealização, também pode ser um incentivo ao avesso. Estes estudantes ao se depararem com os inúmeros problemas de sua profissão, não só terão uma maior compreensão do que é a escola pública da sua região, como poderão ter uma prévia do que lhe aguarda enquanto realização profissional.

Em síntese, tratando-se da formação docente, embora tenhamos avançado na criação de programas, como o PIBID, que incentivam a melhoria da qualidade, bem como a permanência dos estudantes no curso, os grandes problemas da área não foram resolvidos. Sendo a formação docente parte de uma totalidade, enfrentar seus desafios pressupõe enfrentar, no seu conjunto, as condições do trabalho do professor.

Referência bibliográfica

BRASIL. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008

FERREIRO, Emília (org.) Os filhos do analfabetismo: proposta para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA: UM JOGO DE INTERAÇÕES

Sara Cristina Maurício **PAULINO**
Acadêmica de Pedagogia – UFG
saracristinamp@hotmail.com
Dalva Eterna Gonçalves **ROSA**
Coord. de área do PIBID – Pedagogia FE/UFG
dalvagr@uol.com.br
Tainara **JOVINO** dos Santos
Lucília **CHAVES** de Oliveira
Lívia de Souza Lima **SANTOS**
Helena Martins **MIKADO**
Carolina Alves **LIMA**
Acadêmicas de Pedagogia - UFG
pibid2011@hotmail.com.br
Adriana Sousa de **OLIVEIRA**
Supervisora do PIBID – Professora da Rede Municipal
drika.soliver@gmail.com

Palavras-chave: PIBID, alfabetização e letramento, formação de professores.

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as atividades que estão sendo realizadas no subprojeto Pedagogia - Câmpus Goiânia, no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação-UFG passou a fazer parte do PIBID em 2011, aprovando o subprojeto intitulado “Os processos de leitura e escrita e a formação de professores: um jogo de interações,” com vistas a realizar um trabalho colaborativo que conjugue o espaço da academia com o espaço onde as práticas pedagógicas acontecem, aproximando a formação inicial da formação continuada por meio do diálogo entre as seis graduandas de Pedagogia, a professora do Ciclo I da Escola Municipal Trajano de Sá Guimarães, a coordenadora de área deste projeto, com os referenciais que fundamentam as práticas sociais educativas e o processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças.

A fundamentação teórica que orienta as atividades desenvolvidas neste projeto concebe a prática docente como *práxis*, ou seja, ação transformadora consciente. Considera que a formação docente é uma ação reflexiva sobre a realidade educacional e que teoria e prática, embora distintas, na verdade são partes de uma mesma moeda, são dialeticamente complementares. Na relação dialógica, a troca de opiniões e experiências contribui para elaboração de novos conhecimentos. A teoria surge a partir da prática, é elaborada em função da prática,

e sua verdade é verificada pela própria prática (VÁSQUEZ, 1977).

Buscamos um enfoque teórico metodológico qualitativo, que possibilite a análise do objeto de estudo - Os processos de leitura e escrita - em suas dimensões subjetivas em profundidade e extensão. Para este estudo, estão sendo utilizados os seguintes instrumentos: análise documental; observação; intervenção pedagógica. Compreendemos que esta abordagem e seus respectivos instrumentos de recolha de informações possibilitam ao grupo analisar cenas do cotidiano escolar de forma mais elaborada, de modo que possa favorecer um olhar mais crítico e menos preconcebido sobre o trabalho docente.

Segundo Lüdke e André (1986), as características da abordagem qualitativa são: o ambiente natural, que é a principal fonte de dados e o pesquisador o seu instrumento; os dados coletados são descritivos; ocorre uma preocupação com o processo e a análise da percepção das pessoas envolvidas no processo.

No caso da formação inicial, essa proposta é importante porque permite trazer cenas do dia a dia escolar para serem examinadas pelos futuros professores, permitindo articular teoria e prática, e, por outro lado, possibilita que questões didáticas sejam analisadas dentro de um contexto escolar específico. No caso da formação permanente é como se ajudasse a professora a olhar para um espelho onde a imagem não fosse a sua, mas a lembrasse muito proximamente.

Na perspectiva de Minayo (2007, p. 57),

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Estas características afinam com as proposições e objetivos deste projeto, pois tanto a formação de professores quanto os processos de leitura e escrita e as práticas docentes, para serem compreendidos, precisam ser estudados e interpretados em profundidade, relacionados sempre aos sujeitos e suas concepções, a situação social, o tempo e espaço, sem deixar de lado os aspectos históricos.

Durante a semana as bolsistas se encontram na Faculdade de Educação (FE) para estudo e discussão dos textos que embasam este projeto. Acontecem também, duas vezes por semana, reuniões com todas as integrantes, bolsistas, supervisora e coordenadora, cujo local é intercalado entre a escola campo e a FE. Estas reuniões de estudo propiciam o diálogo e o desenvolvimento do pensamento crítico, visando uma formação que emancipe aos envolvidos no processo.

As bolsistas estão analisando a documentação oficial, pois conhecer o Projeto Político Pedagógico, bem como as políticas municipais e o sistema de ciclos é essencial para compreender a cultura escolar. Além disso, os estudos destes documentos propiciam maior entendimento da organização administrativa e conhecimento das concepções pedagógicas que orientam as práticas educativas.

Está sendo realizado um diagnóstico da turma do Ciclo I, para apreender o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças. Para isso são feitas observações sistemáticas da rotina de sala de aula. Segundo Tura (2003, p. 184) “A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive [...] para que se estabeleça uma relação de conhecimento com o objeto de estudo”. As observações do cotidiano da escola e da sala de aula são anotadas no Protocolo de Registro para análises posteriores. Por intermédio destas observações as bolsistas se inserem nas práticas pedagógicas, bem como no processo de alfabetização e letramento dos alunos, tentando compreender a dinâmica da aprendizagem escolar.

Essas experiências com a escola se tornam fundamentais na formação das acadêmicas de pedagogia, por possibilitar a interação dos conhecimentos científicos com a prática vivenciada nas observações da turma. Nesta perspectiva, Imbernón (2004, p. 66) afirma

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade.

Deste modo, a pesquisa-formação em que estamos envolvidas nos possibilitará alcançar os aspectos acima especificados, uma vez que busca garantir uma reflexão crítica da prática, fundamentada na teoria. Pois, a construção profissional que se inicia na academia é relevante e não se encerra nas práticas de atuação, mas trata-se de um processo de contínua reflexão-ação-reflexão.

Concordando com Nóvoa (1992) acreditamos que os professores, para serem autônomos, necessitam assumir posturas reflexivas e críticas sobre o ensino como prática social e podem fazer isso se interrogando quanto aos resultados e a pertinência de seu trabalho, buscando referenciais teóricos que lhes possibilitem melhor compreendê-lo e aperfeiçoá-lo, produzindo, a partir de suas próprias investigações, transformações no seu pensamento e na sua prática docente.

Para isto, outro aporte teórico abordado no projeto diz respeito à preparação das bolsistas para a pesquisa, criando no grupo uma postura investigativa, com vistas à superação da dicotomia entre o fazer e o pensar. Estamos

promovendo a articulação entre a pesquisa e a formação, valorizando o potencial da pesquisa como princípio metodológico para auxiliar as futuras professoras a desenvolver disposição e capacidade para uma prática refletida. A metodologia da pesquisa possibilita concretizar esse intento, pois é na problematização da realidade que se originam as questões a serem perseguidas.

Neste sentido está se estabelecendo um significativo avanço no estudo do processo de alfabetização e letramento, objeto deste trabalho, pois para elaborar propostas de intervenção pedagógica que propiciem a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes do Ciclo I, é imprescindível compreender que estes:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 14).

Desse modo, entendemos que a formação de professores e os processos de leitura e escrita podem constituir um jogo de interações, formando uma teia mais ou menos coerente e imbricada de saberes científicos e de saberes da experiência, tornando mais permeáveis a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” (NÓVOA, 2009), ancoradas em uma investigação-formação que tem como problemática a alfabetização, a formação e a ação docente.

Após o desenvolvimento e a análise do projeto de intervenção na escola pretende-se propor a produção de material midiático de apoio pedagógico à alfabetização e letramento dos alunos. Será elaborado um software de autoria com jogos, telas de pintores clássicos, obras de escritores de livros infantis, que propicie o trabalho com diversas linguagens, inclusive a computacional, com vistas a desenvolver a criatividade, as habilidades cognitivas, artísticas, éticas e estéticas dos alunos do Ciclo I.

Do mesmo modo, a produção deste recurso midiático será instrumento de aprendizagem do grupo PIBID, no desenvolvimento da criatividade, da formação cultural e dos processos de reflexão consciente sobre os saberes específicos da docência e da alfabetização.

Referências

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Out. 2003. Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> >. Acessado em: 10 set. 2011.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: VILELA, Rita A. Teixeira. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/ UFG

Nancy Nonato de Lima Alves
Faculdade de Educação/UFG - NEPIEC/FE/UFG
nnlaves@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Pedagogia; Educação Infantil; Trabalho docente.

Introdução: O presente texto aborda o estágio em Educação Infantil, refletindo sobre as possibilidades de contribuição dessa disciplina na compreensão das especificidades do trabalho docente com crianças de zero até seis anos de idade e, por conseguinte, na construção da identidade dessa etapa educacional. Articula estudos e pesquisas realizados no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) com reflexões teórico-práticas elaboradas no decorrer da referida disciplina, no período 2008 a 2011. No final da década de 1980, mais precisamente com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, a Educação Infantil passou a ser legalmente considerada como Dever do Estado, primeira etapa da Educação Básica, expressando a visão de criança cidadã, que possui direitos sociais, dentre os quais, a educação em creches e pré-escolas. A LDB/1996, por sua vez, estabelece o nível superior para a formação dos professores da Educação Básica, incorporando parte das reivindicações dos campos da formação de professores e da Educação Infantil. Posteriormente, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, em 2006, consolida-se esse curso como *lócus* privilegiado da formação inicial do professor de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Importa destacar que, sobretudo a partir dos anos 1980, a Pedagogia vem assumindo papel significativo na formação desses professores, afirmando dois princípios em sua base formadora: a docência como a base da identidade do pedagogo e a superação da visão tecnicista e fragmentadora do trabalho do professor (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2010). No cenário nacional, entretanto, nem sempre a Educação Infantil era tratada em sua especificidade nos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia (BARBOSA, MARTINS, 2000; RIVERO, 2001; SILVA, 2003). Em decorrência das determinações legais, tornou-se premente a reformulação desses cursos, configurando-se o desafio de possibilitar, aos pedagogos, a compreensão ampla das peculiaridades da Educação Infantil. Em 2004, a FE/UFG reitera o eixo da docência na formação e atuação do pedagogo no novo currículo do curso de Pedagogia, assumindo também a formação de

professores para a Educação Infantil. Nessa perspectiva, “incorpora reflexões que buscam compreender os desafios deste profissional na sua atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como na sua atuação enquanto gestor das políticas educacionais.” (FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG, 2003a). **Metodologia:** De acordo com o PPP do curso de Pedagogia- FE/UFG, o Estágio é definido como componente curricular de caráter teórico-prático, cuja especificidade proporciona o contato prolongado do futuro professor com o campo de atuação profissional, objetivando desenvolver conhecimentos e habilidades específicas da profissão docente. Requer o envolvimento com a realidade da instituição educacional, aprendendo a problematizá-la teoricamente tendo em vista a construção da autonomia profissional. (FE/UFG, 2003a). O Projeto de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental propõe a utilização da pesquisa como princípio educativo, para desenvolver atitude investigativa por parte dos alunos, favorecendo a compreensão da realidade e a construção de novas formas de atuação na educação de crianças, jovens e adultos. O estágio é realizado do 5º ao 8º período do curso de Pedagogia, abrangendo o Ensino Fundamental (Estágio I e II, 5º e 6º períodos) e a Educação Infantil (Estágio III e IV, 7º e 8º períodos) (FE/UFG, 2003b). No desenvolvimento do Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III e IV, nos anos de 2008-2011, realizamos estudos conceituais, observação, análise e problematização das práticas pedagógicas, bem como a construção de propostas de atuação docente na educação de crianças de zero até seis anos de idade. **Resultados e discussão:** O novo currículo de Pedagogia/FE tem sido objeto de diversos estudos (MARTINS, 2007; SILVA, et al. 2009; dentre outros) buscando analisar e compreender, sob diferentes enfoques, a formação do pedagogo, no confronto entre os pressupostos do projeto e as práticas formativas desenvolvidas no cotidiano institucional. Tais estudos, de maneira geral, indicam possibilidades e limites do curso de Pedagogia/FE quanto à especificidade da formação para a Educação Infantil. Pode-se destacar, sobretudo, que a discussão dessa etapa educacional como campo profissional de atuação do pedagogo ocorre de maneira pontual e localizada no curso (MARTINS, 2007). Os alunos que participaram das pesquisas, por exemplo, avaliam que o curso enfatiza mais o ensino fundamental, tendo poucas disciplinas específicas sobre a educação infantil (MARTINS, 2007; SILVA, et al., 2009). Assim, percebe-se que a Educação Infantil ainda não perpassa o currículo em suas várias disciplinas e atividades formativas. Observa-se que a inserção dos estudantes de Pedagogia como estagiários nas instituições de Educação Infantil tem provocado inquietações sobre a atuação do professor nessa etapa educacional. Constata-se que o Projeto de Estágio é genérico, cabendo aos planos de curso elaborados pelos professores

explicitar as peculiaridades do trabalho docente nos respectivos níveis e modalidades de ensino em que se realiza o estágio. Dessa maneira, tem sido um desafio no Estágio III e IV criar condições para a construção conceitual acerca de dimensões fundamentais da Educação Infantil. As disciplinas de Estágio III e IV, no período 2008-2011, possibilitaram verticalizar com as alunas e professores dos campos de estágio discussões acerca de: historicidade; políticas públicas; indissociabilidade entre cuidado e educação; organização curricular e práticas pedagógicas; intencionalidade educativa; relação entre instituição e família; diversas linguagens e a brincadeira, explicitando concepções norteadoras dos projetos pedagógicos e do trabalho docente na Educação Infantil. **Conclusões:** A formação de professores para a Educação Infantil tem enfrentado inúmeros desafios (MACHADO, 2000). Consideramos que deve abranger os princípios gerais da formação do pedagogo (ANFOPE, 2002), e contemplar as especificidades das crianças de zero até seis anos, da aprendizagem e desenvolvimento infantil, da organização, da gestão do trabalho pedagógico e das práticas educativas em creches e pré-escolas, dentre outros aspectos que constituem as peculiaridades desse campo de atuação do pedagogo (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2009). Assim, acredita-se que o estágio em Educação Infantil pode contribuir para a construção da identidade dessa etapa educacional. Isso demanda a verticalização de estudos e produção de pesquisas no campo da Educação Infantil, para os professores da área de Didática e Estágio especificamente, e de maneira ampla, para o curso de Pedagogia da FE/UFG.

Referências:

- ANFOPE. **Documento final do XI Encontro Nacional**. Florianópolis, 2002.
- BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de L.; MARTINS, Telma A. Teles. Formação de professores para a Educação Infantil no curso de Pedagogia: tensões entre o campo formativo e a atuação profissional. **X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro Oeste**. Anais. Uberlândia, 2010.
- BARBOSA, Ivone Garcia, MARTINS, Telma A. T. **As concepções de alunos-professores de pedagogia sobre o processo de formação de conceitos**: da teoria à prática. Relatório Final/PROLICEN/UFG: Goiânia, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- _____. CNE. CP. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Resolução CNE/CP nº 01, 15 de maio de 2006. Brasília, 2006.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Goiânia, 2003a.
- _____. **Projeto de estágio supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais**

do Ensino Fundamental. Goiânia, 2003b.

MACHADO, Maria Lúcia A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para a Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: FCC, nº 110, p. 191-202, jul/2000.

MARTINS, Telma A. Teles. **A Educação Infantil no curso de Pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente.** Faculdade de Educação. UFG. Goiânia, 2007. (Dissertação de Mestrado)

RIVERO, Andréa. **Da pré-escola à educação infantil:** um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia. UFSC: Florianópolis, 2002. (Dissertação de Mestrado)

SILVA, Anamaria Santana. **A professora de educação infantil e sua formação universitária.** UNICAMP: Campinas, 2003. (Tese de Doutorado)

SILVA, Lueli Nogueira D. et al. Avaliação e formação: o curso de Pedagogia da FE/UFG. **Inter-Ação.** Goiânia: UFG, v. 34, nº 2, p. 581-600, jul/dez, 2009.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIEVANGÉLICA E OS IMPACTOS NA GESTÃO DAS LICENCIATURAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Lucy Macedo dos Santos⁹

Libna Lemos Ignácio Pereira¹⁰

Odiones de Fátima Borba¹¹

Introdução

O objetivo desse relato de experiência é apresentar o sistema de autoavaliação institucional da UniEVANGÉLICA tomando por referência as ações de autoavaliação e avaliação externa por quem passaram o curso de Pedagogia nos últimos anos. A avaliação é aqui entendida enquanto um meio de diagnóstico e ferramenta para a gestão do curso de forma a orientar as ações de planejamento para melhoria contínua das condições de ensino. Por outro lado, as IES são submetidas a processos de avaliação externa que, por vezes, distorcem os fins estabelecidos pelo SINAES quanto à função diagnóstica e de promoção de melhorias, acentuando a prerrogativa apenas regulatória e fiscalizadora do sistema.

Inicialmente, apresentamos os fundamentos da avaliação institucional prevista em lei. Em seguida, relatamos a estrutura, princípios e funcionamento da avaliação institucional da UniEVANGÉLICA e finalizamos relatando os últimos exercícios de avaliação interna e externa do curso de Pedagogia.

A Avaliação Institucional

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES possui princípios fundamentais para propor a qualidade da educação superior, a orientação da expansão da oferta, o aumento permanente da eficácia institucional, e da efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Esses princípios são:

- **a responsabilidade social com a qualidade da educação superior;**
- **o reconhecimento da diversidade do sistema;**
- **o respeito à identidade, à missão e à história das instituições;**
- **a globalidade institucional pela utilização de um conjunto significativo de indicadores considerados em sua relação**

9 Pedagoga, mestre em educação, Pró-reitora acadêmica da UniEVANGÉLICA. analucy@unievangelica.edu.br

10 Pedagoga, mestre em educação, Diretora do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA. libna@unievangelica.edu.br

11 Socióloga, mestre em Geografia, doutoranda em Geografia, coordenadora de apoio ao docente na UniEVANGÉLICA. odiones@unievangelica.edu.br

orgânica;

- **a continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto.**

O programa de Avaliação Institucional da UniEVANGÉLICA foi instalado considerando esses princípios e caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica da realidade da Instituição com a participação dos diferentes cursos e setores administrativos da IES.

Autoavaliação na UniEVANGÉLICA

A avaliação interna ou autoavaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos acerca da adequação dos processos de gestão institucional, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, avaliar a relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (UniEVANGÉLICA, 2004).

A avaliação interna na UniEVANGÉLICA consiste em um processo contínuo e participativo de autoconhecimento, de análise da realidade institucional, da sua organização e de sua ação, buscando sistematizar informações e interpretá-las para identificar os potencialidades e fragilidades, a fim de estabelecer mecanismos que busquem a melhoria das condições de ensino, infraestrutura, estrutura organização e gestão institucional.

Nesse sentido, a autoavaliação contribui para a formulação de ações de planejamento com vistas à melhoria da instituição, evidenciando o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, ética e solidária.

Na UniEVANGÉLICA a autoavaliação é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) que tem como atribuições

- Propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos internos de autoavaliação institucional;
- Estabelecer diretrizes e indicadores para organização dos processos internos de autoavaliação;
- Analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações à direção superior do Centro Universitário;
- Acompanhar e avaliar o Plano de Desenvolvimento Institucional;
- Acompanhar os processos de avaliação desenvolvidos pelo Ministério da Educação;
- Formular propostas para a melhoria da qualidade do ensino;
- Divulgar os resultados da autoavaliação à comunidade interna e externa;
- Avaliar o desempenho dos estudantes no ENADE.

A CPA está subdividida em Subcomissão de Especialista de Avaliação (SEA) e Subcomissões Internas de Avaliação (SIAs). A primeira tem como função: avaliar os projetos pedagógicos dos cursos novos; avaliar os processos de mudança nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e nas matrizes curriculares ao longo do curso; analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações para a CPA; auxiliar nos processos de avaliação desenvolvidos pelo Ministério da Educação; orientar o planejamento das ações internas dos cursos e unidades; e contribuir com os cursos e unidades no processo de compreensão e análise do que se pratica. A SIA, por sua vez, planeja e operacionaliza os processos avaliativos nos cursos e setores, coleta e disponibiliza informações à CPA, avalia os processos oriundos da Ouvidoria, elabora relatórios sobre as avaliações realizadas nos cursos e setores, auxilia nos processos de avaliação externa desenvolvidos pelo Ministério da Educação e articula a avaliação interna dos cursos e setores.

Os impactos da autoavaliação institucional no curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA funciona há 50 anos. Apesar dos cursos de licenciatura terem perdido demanda nos últimos anos, o curso de Pedagogia se manteve com certa estabilidade de ingressantes e concluintes. O curso é oferecido em turno noturno, com oferta de 120 vagas anuais (60 vagas a cada início de semestre).

O curso de Pedagogia está integrado à Comissão Própria de Avaliação da UniEVANGÉLICA (CPA) por meio da Subcomissão Interna de Avaliação (SIA) e desenvolve suas ações de autoavaliação das condições de ensino, da infraestrutura, do PPC e analisa os resultados das avaliações externas (visita in loco, ENADE). Fruto dessa autoavaliação, muitas melhorias foram implementadas no curso, como a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), implantação da brinquedoteca e do laboratório pedagógico, reforma do laboratório de informática entre outras.

No que se refere às avaliações externas, o curso passou por visita *in loco* em 2005, quando recebeu o conceito CMB. Com algumas mudanças na estrutura curricular do curso, principalmente relacionadas à habilitação para atuação na Educação Infantil, em 2008 o curso foi avaliado e, por meio do relatório concluído em 13 de abril, foi considerado excelente, com o conceito 5 em todas as dimensões. Em 2008, os alunos fizeram o ENADE e o curso ficou com nota 2. Em função dessa nota, o curso teve que elaborar um protocolo de compromisso junto ao Ministério Público, em resposta à diligência impetrada pelo INEP/MEC. Resultado dessa avaliação o curso recebeu visita *in loco* em 2011, para fins de credenciamento.

Como parte das atribuições da CPA da UniEVANGÉLICA, todo processo de avaliação do curso foi acompanhado e discutido na CPA a fim de subsidiar o curso quanto ao atendimento às demandas indicadas pelas avaliações externas. No que se refere especificamente à programação de visita *in loco* a SEA/CPA realizou a simulação da avaliação. Essa simulação segue os mesmos critérios estabelecidos nos instrumentos de avaliação do INEP. Três docentes foram designados para tal função e, após concluído os trabalhos, um relatório detalhado foi apresentado à direção do curso e à CPA. A simulação da avaliação, realizada em agosto de 2011, foi importante para indicar propostas de melhoria e recomendações especialmente quanto à pendências na infraestrutura e revisões no Projeto Pedagógico do curso. Muitas dessas recomendações já foram implantadas, não somente com perspectivas à visita da comissão instituída pelo INEP, mas porque o colegiado achou que trariam resultado positivo para o curso.

A avaliação externa, para fins de credenciamento, ocorreu nos dias 15 e 16 de setembro de 2011, cujo relatório apontou observações positivas e coerentes com a realidade do curso, ao mesmo tempo em que revelou desconformidade da comissão quanto aos aspectos que as comissões anteriores valorizaram bastante: satisfação dos alunos com o curso, professores envolvidos com o projeto pedagógico, produções importantes dos alunos por meio de Trabalhos de curso e PBIC, atividades de pesquisa e prática pedagógica realizadas em instituições educacionais escolares e não escolares etc. O curso recebeu nota 3, aquém do que era esperado pela direção, professores e alunos e ficou a indagação quanto à incoerência entre os dois primeiros processos de avaliação externa e o atual. Observamos também que a nota do ENADE provocou um olhar preconceituoso das avaliadoras, que perderam o foco da avaliação construindo um clima inquisitório.

Considerações finais

O SINAES é um sistema de avaliação que tem uma proposição regulatória, mas também oferece subsídios para o autoconhecimento institucional, especialmente no que se refere ao papel da CPA. Uma CPA que trabalha a avaliação

enquanto ferramenta para o diagnóstico, orientação para o planejamento, articulada à gestão institucional desempenha um papel fundamental na IES.

As práticas de avaliação do INEP acabam evidenciando o ENADE como indutor de ações regulatórias, negligenciado, por vezes, os demais meios de avaliação. Entendemos que a avaliação precisa considerar diferentes variáveis, conforme sugere a Lei de SINAES, de forma a articular os diferentes dados da avaliação institucional, considerando as visitas *in loco*, ENADE e autoavaliação.

O que observamos, no caso da avaliação do curso de Pedagogia, foi uma incoerência entre dados de avaliações anteriores proferidas pelo próprio INEP em face de um dado específico, que foi o desempenho dos alunos na prova do ENADE. Em resposta a essa nota do ENADE, os avaliadores *in loco*, adotaram uma postura inquisitória e agressiva, desconsiderando toda uma história de 50 anos de existência do curso, quiçá dos dados das avaliações por que o curso já havia passado e das informações constantes nos documentos de autoavaliação do curso.

A condição das licenciaturas no Brasil é fato notório e palco de inúmeros debates, especialmente quanto ao perfil do alunado. No caso, em específico, destacamos que se o SINAES continuar tomando por referência o desempenho do aluno no ENADE e não proceder a uma avaliação global dos cursos, especialmente orientando para a valorização e estímulo à formação de professores, poderá aprofundar ainda mais a crise na formação de professores para o Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 1.870, de 18 de maio de 2004. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SIANES. Brasília, 2004.

SOBRINHO, José Dias (org.). Avaliação institucional: teoria e experiência. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Avaliação da educação superior. Petrópolis (RJ): vozes, 2000.

UniEVANGÉLICA. Projeto de Avaliação Institucional. Anápolis, 2004 (mimeo).

_____. Resolução CAS nº. 2, de 14 de junho de 2004. 2004 (mimeo).

_____. As origens do processo avaliativo na UniEVANGÉLICA. CADERNOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 1. Anápolis, UniEVANGÉLICA, 2008.

_____. Avaliação institucional: o olhar do concluinte e do egresso. CADERNOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2. Anápolis, UniEVANGÉLICA, 2009.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

LIMA SILVA, Ádson de.

Centro de Educação – UFAL. adsonlima@globomail.com

ÓRGÃO FINANCIADOR: CAPES

PALAVRAS-CHAVE: PIBID-Pedagogia; Formação docente; Escola pública.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, através do subprojeto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, intitulado *“Melhorando a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental em Escolas da Rede Pública”*, tem o propósito de contribuir com o processo de formação dos (as) pedagogos (as) através do desenvolvimento de projetos de intervenção nas escolas públicas da cidade de Maceió-AL, pois a escola, sobretudo a escola pública, é considerada o *locus* privilegiado de formação e intervenção com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem contribuir com a melhoria dos indicadores educacionais do Estado de Alagoas.

Além de aproximar os jovens pedagogos (as) de seus campos de atuação e fortalecer o vínculo destes com a sala de aula, como bem afirma Maria Celeste Silva,

A entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade. Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado. (1997. p. 53)

o PIBID-Pedagogia, vislumbra a escola como um lugar próximo e concreto na vida profissional dos graduandos, como pretende também uma aproximação destes aos sistemas estaduais e municipais de ensino e a universidade pública, buscando proporcionar uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas) e as secretarias estaduais e municipais de educação, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas. Isto em virtude dos resultados e Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) visto estarem, no Estado, abaixo da média nacional.

METODOLOGIA

O PIBID-UFAL consubstancia um esforço, de pensar a formação docente, sobretudo da área de Pedagogia, como uma dimensão que se realiza a partir da compreensão da prática pedagógica como um espaço de pesquisa-ação, através do desenvolvimento de estudos, reflexões e projetos que efetivamente contribuam para a melhoria da qualidade do ensino nos quais professores da educação básica e futuros professores, articuladamente, protagonizam seus processos formativos. O Subprojeto tem como perspectiva metodológica a pesquisa-ação, que segundo Thiollent (1947),

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo. (p. 16)

e segundo Elliott, é um meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional para atingir uma melhora da situação, de si mesmo e da coletividade (ELLIOTT, 1991 *apud* PEREIRA, 1998).

Essa é uma corrente de pesquisa que implica na compreensão da prática pedagógica a partir da perspectiva do professor da educação básica. Implica também uma relação indissociada entre teoria e prática, pois a teoria se deriva da prática e se constitui num conjunto de abstrações efetuadas a partir dela, não havendo, pois, relação de hierarquia entre elas.

As características mais relevantes da pesquisa ação (ELLIOTT, 1991 *apud* PEREIRA, 1998) consistem em: a) buscar a formação das pessoas que nela estão envolvidas; b) centrar-se nas atuações históricas e situações sociais percebidas como problemáticas e passíveis de mudanças pelos professores; c) compreender a realidade sob o ponto de vista dos sujeitos e d) proceder a uma reelaboração discursiva das práticas e das inter-relações entre as mesmas.

Especificamente no que diz respeito à formação docente continuada, a pesquisa ação apresenta-se como vantagem, pois colabora para o desenvolvimento do juízo prático do professor em seu processo cotidiano de ensinar e aprender (sabedoria prática); desenvolve/reforça a postura colaborativa dos professores como sujeitos de uma prática social coletiva; valoriza os saberes desenvolvidos pelos professores em sua prática e promove o desenvolvimento profissional do professor como pesquisador, bem como compreende a participação como necessidade ontológica, pois a tradição pedagógica só é compreensível para quem dela participa, para quem a constrói. Por essas razões, particularmente o compromisso com a mudança da realidade e valorização docente, a pesquisa ação melhor responde aos

objetivos de melhoria do ensino na educação básica, como pretende o Subprojeto PIBID-Pedagogia – UFAL.

RESULTADOS

O subprojeto PIBID-Pedagogia, desde sua efetivação, possibilita um olhar dos futuros docentes sobre a globalidade da escola, sobretudo das escolas públicas de Alagoas, visando sua melhora, através da elaboração e execução de projetos didático-pedagógicos nas áreas consideradas críticas, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, detectadas pelos bolsistas envolvidos no projeto junto com os professores das escolas, que são Língua Portuguesa e Matemática.

Estas intervenções têm mobilizado os docentes das escolas envolvidas nos projetos, no que diz respeito à troca de conhecimentos entre professores x futuros professores, além do acompanhamento destes no planejamento e realização das atividades.

A possibilidade de estudos e discussões a respeito de temáticas sugeridas pelos bolsistas e professores das escolas envolvidas, além de formação e atualização nas áreas trabalhadas, são aspectos que se configuram nos grupos de estudos/formação, que se realizam semanalmente no âmbito da universidade, oportunizando reflexões sistemáticas acerca dos saberes e conhecimentos docentes e das possibilidades de integração dos conhecimentos estudados na academia com a materialidade das atividades pedagógicas vivenciadas nas escolas.

Outra dimensão significativa que o PIBID-pedagogia possibilita é o trabalho mais específico em áreas de interesse dos bolsistas, tais como a profissão docente, educação básica, alfabetização e letramento, matemática no ensino fundamental, coordenação pedagógica, dentre outras, que resultam em artigos científicos apresentados em eventos dentro e fora do Estado, possibilitando assim uma troca e socialização de conhecimentos.

CONCLUSÃO

A partir da proposta apresentada pelo PIBID, no Curso de Pedagogia da UFAL, e suas contribuições para formação dos futuros mestres, apesar dos problemas que a profissão professor vivencia, tais como o mal-estar docente, que consiste em uma série de “efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (ESTEVE, 1997, p. 98); o aumento das exigências sobre seu trabalho, além da tradicional necessidade de domínio do conteúdo ensinado, responsabilizando-se pela aprendizagem do

aluno; sua desvalorização social, consubstanciada nos baixos salários; o caráter provisório do conhecimento que impõe a necessidade de permanente atualização e aprofundamento, aliada às mudanças curriculares; as deficientes condições e fragmentação de seu trabalho, agravadas pelas inúmeras exigências, tanto do ponto de vista burocrático e administrativo quanto do ponto de vista pedagógico, o que lhe dificulta dedicar-se com qualidade ao seu trabalho (ESTEVE, 1997), traz para o papel do professor e, conseqüentemente, para a sua formação, novas funções e responsabilidades, pois não basta apenas conhecer sua área específica para ensinar.

Faz-se necessária uma compreensão ampla da Educação, da Escola e de suas finalidades e o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem que promovam o desejo de aprender dos alunos, construindo uma relação com o saber (CHARLOT, 2005). Nesse sentido, os Cursos de Licenciatura coloca-se o desafio de formar futuros professores a fim não só de conhecer a fundo sua disciplina, mas também construir um conhecimento pedagógico consistente e saber dotar as aulas de significado.

Assim, o PIBID-Pedagogia, consubstancia um esforço, de pensar a formação docente, como uma dimensão que se realiza a partir da compreensão da prática pedagógica como um espaço de reflexão-ação-reflexão, através do desenvolvimento de estudos, reflexões e projetos que efetivamente contribuam para a melhoria da qualidade do ensino nos quais professores da educação básica e futuros professores, articuladamente, protagonizam seus processos formativos.

REFERÊNCIAS

- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: Edusc, 1997.
- PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente** – professor (a) – pesquisador (a), 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. IN: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.
- SILVA, Sandra Regina Paz da. LIMA SILVA, Ádson de. A formação docente e a atuação do Pedagogo: o Pibid-Pedagogia nas escolas públicas e Alagoas. In: V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. 2011, São Cristóvão – SE, Brasil, **Anais eletrônicos**... São Cristóvão: UFS, 2011. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/>> Acesso em: 20 out. 2011.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NA REDE DE ENSINO DE PORTO NACIONAL

Kênya Maria Vieira LOPES¹;
Josivan Gomes da CRUZ;
Augusta Aires LOPES; Rafael Moura LIMA.
IFTO, *Campus* Porto Nacional
¹kenya@ifto.edu.br

INTRODUÇÃO

O ato de ensinar nos últimos trinta anos tem adquirido novos conceitos diante da sociedade devido às mudanças de concepções sobre a educação e das variações intrínsecas ao trabalho escolar surgidas mediante as aceleradas transformações no contexto social.

A atuação do educador tem sido supervalorizada diante da responsabilidade educativa de outros agentes de socialização como a família. O professor além de ter a função de ensinar assume outras tarefas educativas, desempenhando o papel de amigo, companheiro e de apoio, suprimindo assim carências do meio social dos estudantes. Aumentam-se as exigências em relação ao professor e, em níveis desproporcionais, a valorização e investimentos à sua profissionalização.

Tais situações demonstram algumas das contradições existentes entre a função do docente e o exercício dessa profissão, as quais geram desafios frente à profissão professor.

Estudos sobre a profissão docente como: Nóvoa (1991), Brzezinski (2002), apontam para a necessidade de diagnosticar os problemas da função docente, de maneira a permitir que os professores reflitam sobre a profissão verificando os objetivos, as metas e valores educativos diante do trabalho cotidiano nas salas de aulas.

Para Nóvoa (1991) a desvalorização salarial da profissão-professor gerou a sua desvalorização social. Os professores são vistos como as pessoas incapazes de conseguir outra ocupação melhor remunerada, situação que incentiva os docentes a deixarem a profissão refletindo aos atenuados índices de estudantes à procura de cursos de licenciaturas. O Ministério da Educação e Secretaria da Educação Tecnológica (MEC/SETEC) assim constatou: “A carência de profissionais qualificados para a função docente é uma das dificuldades mais fortes com que a educação profissional e tecnológica esbarra”. (BRASIL, 2008, p.30)

Diante da importância do estudo sobre esses e outros desafios

enfrentados pelo professor em sua prática educativa, e por sua profissão, o grupo de pesquisa “Formação de Professores e Prática Pedagógica” do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO - com a participação de estudantes do Curso de Licenciatura em Computação do *Campus* Porto Nacional e de bolsista do Programa Interinstitucional de Iniciação Científica (PIBIC/IFTO), propôs o desenvolvimento deste projeto. Busca-se: estudar a situação profissional dos docentes da rede de ensino na cidade de Porto Nacional diagnosticando em prática os desafios da profissão-professor. Qual o perfil profissional dos docentes que atuam na rede de ensino em Porto Nacional? Há semelhanças e/ou diferenças entre os desafios na atuação docente de um licenciado e o profissional não-licenciado? Que ações estão sendo utilizadas para minimizar os problemas advindos na prática educativa dos docentes de Porto Nacional?

Tal estudo propiciará momentos de discussões sobre a prática educativa, a profissão docente e a importância do ‘Ser professor’. Espera-se fortalecer a integração dos esforços entre o desenvolvimento do trabalho de formação dos licenciandos do Instituto Federal do Tocantins com as atividades das demais escolas da cidade de Porto Nacional.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, sendo caracterizada pelo ponto de vista dos procedimentos técnicos como um ‘estudo de caso’, por buscar envolver a análise profunda de um tema específico sob discussão ampla e detalhada de tal conhecimento (SILVA, 2001).

Traça-se como etapas metodológicas: análise da proposta de pesquisa e preparação para execução, coleta de dados por meio de um questionário semi-estruturado junto aos docentes e gestores das escolas em estudo, produção e divulgação dos resultados.

Na primeira etapa constam as seguintes atividades: estudo do quantitativo de instituições a participar da pesquisa, realização de leitura de referenciais teóricos sobre os temas profissionalização docente, prática educativa e docência, bem como a produção dos instrumentos de coletas de dados.

Na segunda etapa propõe-se a aplicação de questionário semi-estruturado junto aos professores e gestores das instituições em estudo.

A terceira etapa consiste na produção e divulgação do trabalho que se efetivará por meio da sistematização textual da pesquisa, e dos seus resultados, junto às escolas participantes e à comunidade. A publicação dos resultados parciais e finais da pesquisa ocorrerá também na participação em eventos científicos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os pesquisadores envolvidos nesse trabalho vem realizando leituras sobre docência e levantando informações para a produção dos instrumentos de coleta de dados junto aos docentes e gestores da rede de ensino de Porto Nacional.

Em meados de Setembro do corrente ano foi enviado um documento para a Secretaria Municipal de Educação (SME) e para a Diretoria Regional de Ensino de Porto Nacional (DRE) com apresentação da proposta desta pesquisa. Nesse documento, solicitou-se o apoio da SME e DRE na disponibilização dos seguintes dados: relação das escolas; quantitativo de alunos e professores lotados em cada escola na cidade de Porto Nacional; quadro resumo da formação desses profissionais; relação das escolas que possuem em seus currículos a disciplina de Informática.

O objetivo dessa atividade inicialmente foi coletar dados que viabilizassem a delimitação do quantitativo de escolas a participarem da pesquisa e quais redes de ensino pesquisar, se estadual, se municipal ou ambas. Porém, os dados permitiram constatar situações além das que prevíamos, quais sejam: índice de professores sem graduação e relação de professores com contratos temporários.

Pelos dados apresentados pela SME de Porto Nacional, constatou-se que há professores sem graduação atuando em sala. Dos 255 educadores concursados, 127 possuem cursos de graduação, 79 com pós-graduação e 49 tem apenas o curso Normal Médio (antigo magistério). Esse número aumenta quando se analisa no quadro de formação dos 98 professores contratados: 51 possuem graduação, 04 tem pós-graduação e 43 possuem o curso Normal Médio (antigo magistério).

Observamos que a atuação de professores não graduados em rede municipal de ensino, no magistério infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, encontra-se amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB- em seu Art. 62 (BRASIL, 1996). Todavia, considerando a carência de incentivo profissional docente, pode-se levantar a hipótese de que o professor jurisdicionado a SME de Porto Nacional pode não ter uma carreira que o estimule, por exemplo, a realizar uma graduação. O fato de haver professores contratos temporários também permite a sustentação dessa questão a ser estudada.

Os dados permitiram ainda a constatação da relação quantidade de professor por aluno. Há turmas com 03 a 33 estudantes. Pelo total geral de estudantes - 3.166 - estima-se que, em média, o professor da rede municipal de Porto Nacional trabalha em turma com 12 estudantes.

Frente a esses dados observou-se que o fator “sala lotada” diagnosticada por alguns estudiosos como um desafio da prática docente não se aplica no

diagnóstico da SME. Entretanto, deve-se levar em consideração que as séries para atuação do professor do município de Porto Nacional são: Berçários, Maternais, Jardins, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental, as quais requerem a lotação de um menor número de estudantes.

Destarte, resta-se saber por declaração verbal do professor, se mesmo com um percentual atenuado de estudantes por turma ainda sentem dificuldades para desenvolver seu trabalho em sala. Quais são os seus desafios?

O questionamento ao professor e a reflexão junto com ele sobre tais desafios possibilitarão o desenvolvimento desse trabalho

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando que o presente trabalho está em fase de inicialização, deixamos algumas observações em relação à análise preliminar dos dados obtidos até o momento.

A constatação da existência de professores atuando na rede municipal de ensino de Porto Nacional que possuem apenas o curso Normal Médio e o quantitativo de professores com regime de trabalho de contrário temporário permite o questionamento sobre as políticas que estão sendo utilizadas para a formação de professores na região. Há falta de ampliação de oferta de cursos de licenciatura ou a carência de um programa que permita a valorização da carreira docente? Há uma relação direta entre o desinteresse crescente da população pelo ingresso na profissão docente com o quantitativo de professores contratos temporários no SME, e com questões políticas partidárias?

As respostas a essas e outras perguntas referentes à profissão professor podem parecer óbvias, porém, cada situação deve ser analisada em seu contexto.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Congresso Nacional de Educação. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília DF: D.O.U. de 22/12/1996.
- BRASIL, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal**: concepção e diretrizes. A SETEC, 2008.
- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.
- NÓVOA, Antonio (Org). Mudanças sociais e mudanças na educação: da educação de elite a educação de massas. In: **Profissão-professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

APOIO

“Programa Interinstitucional de Iniciação Científica/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins”. (PIBIC/IFTO *Campus* Porto Nacional)

Palavras-chave: profissão-professor, prática educativa, licenciandos.

A RELEVÂNCIA DE UMA FORMAÇÃO ALICERÇADA NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Maribel Schveeidt

Universidade Federal de Goiás
belzinhas.2010@gmail.com

Dayane Mendes da Silva¹²

Universidade Federal de Goiás

Palavra chave: Ensino; Pesquisa; Extensão.

O presente trabalho irá abordar os eixos Ensino, Pesquisa e Extensão, responsáveis pela formação do graduando na Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação no Curso de Pedagogia. Nesse artigo será apresentada a experiência de duas alunas bolsistas que vivenciaram durante o percurso acadêmico a participação no estágio em educação de jovens e adultos (EJA), nos projetos de pesquisa vinculados ao Centro Memória Viva (CMV), no projeto de Projeto de Extensão de Educação de Jovens e Adultos: Fórum Goiano de EJA e Grupo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos (GEAJA). O estudo apresenta relatos de experiências como alunas da graduação e participantes de ações de ensino, pesquisa e extensão, no período de 2008 a 2011 e sua contribuição na formação inicial na carreira docente, os desafios e as possibilidades.

O Ensino de Pedagogia na Universidade Federal de Goiás

Nossa trajetória na graduação no curso de Pedagogia perpassa por oito semestres em que a educação é estudada nas áreas da sociologia I e II, filosofia I e II, psicologia I e II, história I e II, artes I e II, português, matemática, didática, estágio supervisionado, gestão e mídias, entre outras disciplinas do núcleo comum e específico. Nessa base curricular temos a oportunidade de trabalhar com nove núcleos livre (NL) de nossa escolha, sendo várias disciplinas espalhadas por todas as áreas de atuação na Universidade, que tem por objetivo uma maior interação dos universitários.

Essas disciplinas nortearam um excelente suporte teórico metodológico os quais contribuíram na realização do estágio nas áreas de EJA, ensino regular e Educação Infantil. Tivemos a oportunidade de trabalhar com professores que nos conduziram para uma prática reflexiva no estágio. Essa prática nos fez compreendê-lo como uma construção, um processo e em cada aula tínhamos o respaldo e o

¹² Bolsista PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica) pela UFG/CNPQ, sob a orientação da professora Maria Emília de Castro Rodrigues.

apoio incondicional de nossos professores, eles estavam conosco, atentos aos nossos anseios.

O Curso de Pedagogia realizado na universidade, não apenas contribuiu para nossa formação profissional, favorecendo a entrada no mercado de trabalho, como também contribuiu para a nossa vida em todas as suas interfaces. Tivemos uma formação crítica e reflexiva, que nos possibilitou a todo instante o questionamento e a luta pela mudança da realidade que nos é posta, em busca de uma sociedade melhor e mais igualitária, na qual a educação seja de fato e de direito para todos.

Contribuições da pesquisa na formação acadêmica

Muitos alunos ingressam e saem da universidade sem saber sobre os três eixos em que ela se apóia e que a difere de outras instituições de ensino de terceiro grau. A universidade é responsável pela formação de profissionais, mas também de pesquisadores. Participar de projetos de pesquisa é opcional para os alunos de graduação, mas contribui em grande medida na formação acadêmica visto que há uma maior oportunidade de construção de conhecimentos. Nesse sentido a trajetória como alunas bolsistas de extensão, PIBIC e no CMV têm nos concedido maior preparação para futuramente exercermos melhor a profissão docente, estaremos melhor preparadas para ensinar tanto na educação infantil como na EJA.

O CMV tem como objetivo resgatar a memória individual e coletiva de EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais e disponibilizar o acervo documental de forma *on line* para acesso público e futuras pesquisas. Ele contempla quatro subprojetos de pesquisa interinstitucionais, envolvendo as federais do Centro-Oeste (Universidades Federais de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Universidade de Brasília - UFMT, UFMS e UnB, respectivamente), sob a coordenação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Em Goiás, o CMV, é realizado sob a coordenação da UFG, em parceria com o Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Este projeto é financiado pelo Ministério da Educação.

A metodologia do projeto envolve estudos, encontros quinzenais para discussões de textos e apresentação dos trabalhos realizados na semana, bem como a identificação, seleção e catalogação dos documentos. Atualmente estamos catalogando as fichas de cada documento que envolveu a tese de doutorado sobre o Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO), e dos documentos do Lar São José da PUC-Goiás.

Os estudos realizados até o presente momento pautaram-se em: Brandão (2008); História de Goiás e do campo (Amado, 1996); Rodrigues (2008); Paludo

(2008), entre outros.

Atualmente estamos debruçando sobre a tese do MEB-GO, que foi criado em 1961, instituído pela Igreja Católica por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), cujo projeto foi aprovado pelo governo Federal com a assinatura do Decreto nº 50370/196, que liberava recursos para a criação do MEB nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. Com esta ação o governo sinalizava sua preocupação com o analfabetismo.

As condições sócio-históricas do momento exigiam que a população fosse alfabetizada, era a transformação para um novo Brasil, havia grandes expectativas de progresso e o analfabetismo não combinava com esse futuro e próspero perfil. O MEB-Goiás surgiu pela iniciativa do bispo local, após ter visto algumas experiências com bons resultados em outros locais (Natal e Aracaju).

O movimento era denominado inicialmente Sistema Tele-Radiofônico de Goiás, e somente após aderir ao MEB nacional, é que passa a denominar Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO). Um dos objetivos do MEB citado por Rodrigues (2008) era em concordância com as compreensões para educação de base posta pela UNESCO. Essas compreensões versavam em oferecer o ínfimo de noção teórico-prático aos educandos camponeses que não tiveram a oportunidade de obter o conhecimento institucionalizado, concepção esta revista em 1962, quando o MEB opta pela conscientização dos sujeitos.

O Encontro com o Projeto de Extensão

A experiência em procurar um estudo de extensão surgiu da necessidade de conhecer melhor a área da EJA, pois a Faculdade de Educação desde a implantação do Curso de Pedagogia noturno trabalha com essa modalidade. Haja vista que, com o estágio supervisionado em EJA, as leituras realizadas em sala, trouxeram-nos várias indagações e um interesse de aprofundar sobre o assunto, levando-nos ao encontro com o Grupo de Estudos de Jovens e Adultos (GEAJA), uma oportunidade única de discutir sobre o tema com professores doutores, engajados na luta dessa modalidade de ensino.

Temos participado, desde 2010, do Projeto de Extensão de Educação de Jovens e Adultos: Fórum Goiano de EJA e Grupo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos (GEAJA). A participação no GEAJA, instituído desde o ano de 1996, tem o propósito de possibilitar a participação de graduandos, educadores populares e professores que atuam na EJA, alunos de pós-graduação da Faculdade de Educação/UFG e de outras instituições de ensino superior, gestores, e demais interessados nos estudos, discussões e pesquisas no campo da EJA.

O GEAJA tem como objetivo democratizar o acesso aos conhecimentos produzidos que se relacionam com a temática da EJA; discutir, analisar e socializar informações das iniciativas existentes de EJA. A metodologia do projeto envolve encontros mensais, cuja temática é eleita pelo grupo participante. Em 2010 o tema foi a formação do educador da EJA, cujas discussões pautaram-se em autores como: Arroyo (2005); Barreto e Barreto (2005a e b); Eiterer e Pereira (2009); Machado (2008); entre outros. E em 2011, as discussões têm ocorrido em torno do tema currículo e metodologia na EJA, utilizando-se de autores como: Oliveira (2004; 2009); Silva (2001), etc.

Com as leituras e estudos compreendemos a dificuldade do sujeito da EJA em permanecer na escola, dentre os desafios podemos elencar alguns pontos como a falta de incentivo, a baixa autoestima, as dificuldades de encontrar uma escola que seja próxima a residência ou do trabalho do aluno, a questão da família, filhos, marido enciumado, a falta de formação dos professores por administrar conteúdos infantilizados, esses são alguns dos motivos da evasão na EJA. Segundo Arroyo (2005):

As riquíssimas experiências da Educação de Jovens e Adultos que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação (p.230).

Tanto o ensino como a extensão contribui para que os graduandos da pedagogia e de outras licenciaturas conheçam essa modalidade de ensino. Favorece para uma formação mais adequada quanto à atuação na modalidade de ensino da EJA.

Conclusão

Nosso percurso acadêmico proporcionou uma leitura de mundo ampliada. Compreendemos que uma boa formação envolve caminhar com a Universidade, no âmbito do ensino, trabalhar nos projetos de pesquisa, frequentar cursos de extensão. Ao participarmos desse evento e termos a oportunidade de transmitir em poucas linhas o nosso percurso e os desafios que enfrentamos na formação, podemos afirmar que a nossa escolha em sermos pedagogas está alicerçada nos conhecimentos nos quais o ensino é provocativo e inovador.

Reiteramos que a universidade só consegue ensinar bem se estiver alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa formando novos pesquisadores e isto possibilita uma extensão de boa qualidade como a que temos. Reconhecemos a contribuição de nossos professores, que direta ou indiretamente participaram na nossa formação; os subsídios da equipe do CMV, com a qual aprendemos o sentido da pesquisa; bem como do grupo de estudos GEAJA, que nos forneceu a oportunidade de conhecer mais de perto o universo da EJA. Todos

esses eixos formam as etapas de formação que nos revelaram que esta é uma caminhada contínua.

Referências

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005a. Disponível em: www.mec.gov.br; www.forumeja.org.br/colecaoparatodos. Acesso em: 20/10/2011.

BARRETO, José Carlos e BARRETO, Vera. Formação dos alfabetizadores. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005b. Disponível em: www.forumeja.org.br/colecaoparatodos. Acesso em: 10/08/2009

EITERER, Carmem Lucia e PEREIRA, Maria Antonieta. Propostas de trabalho no currículo da EJA. In: *Presença Pedagógica*. V.15, nº 88, jul/ago. 2009. p. 71-76.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para a EJA: uma perspectiva de mudança. In: *Revista Retratos da Escola: dossiê Formação de professores impasses e perspectivas*. v. 2, nº 2/3, jan. a dez. 2008. (p. 161-174). Disponível em: <http://www.esforce.org.br>; acesso em 20/08/2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pensando o Currículo na Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

PALUDO, Conceição. Movimentos Sociais e Educação Popular: Atualidade do legado de Paulo Freire. Disponível em <<http://www.ufpel.edu.br/fae/dialogoscompaulofreire/ConceicaoPaludo.pdf>>. Acesso em 22/10/2011.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *“Enraizamento de Esperança”: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base de Goiás*. Tese de doutorado do PPGE, UFG. 2008.

SILVA, Tomáz Tadeu da e GENTILI, Pablo. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GINCANA ECOLÓGICA: UMA ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ALTA FLORESTA

MACHADO, Andréa V. de Souza Mestranda/ PPGE-UFMT
(vianandrea@hotmail.com)

TRUJILLO, Waldiney
(waltrujillo2001@hotmail.com)
Secretaria Municipal de Educação

Palavras-chave: Educação, Lixo, Ambiente

A sociedade moderna e consumista gera milhões de toneladas de lixo anualmente. O lixo está se tornando um assunto complexo e polêmico, visto que, não basta jogá-lo fora para que o problema desapareça é preciso solução ecologicamente correta. Diante do exposto, como sensibilizar as pessoas sobre a problemática de que o lixo produzido por elas pode ocasionar ao meio onde vivem? Neste contexto, vislumbrou-se que uma das soluções seria o reaproveitamento e a comercialização de materiais recicláveis.

Assim, visando promover a melhoria da qualidade do ambiente e consequentemente a qualidade de vida das pessoas, a Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Secretaria de Meio Ambiente, vem realizando a partir de 2007 a Gincana Ecológica - (GE), que tem por objetivo: estimular novos hábitos, atitudes e comportamentos que conduzam a um relacionamento mais harmônico entre as espécies e o ambiente, bem como, despertar nos aprendizes, interesse pelos assuntos ambientais e que sejam capazes de promover transformações significativas no contexto social-político-econômico onde vivem. A GE está destinada aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, das Escolas Públicas Municipal, Estadual e Particular.

Com esta iniciativa, espera despertar nos aprendizes e educadores, interesse pelos assuntos ambientais e que sejam capazes de promoverem transformações significativas. Atualmente esta ação tornou-se por meio da Lei Municipal nº 1763/2009, uma política pública de Educação Ambiental.

Contextualizando a Problemática

No contexto do crescimento populacional, econômico e político de Alta Floresta, emergem também problemas de ordem social, econômico e ambiental. É sobre este ultimo tema que voltaremos nossa atenção. Na questão ambiental temos, por exemplo, como problemas de maior grandeza os resultados negativos do desmatamento sem planejamento; degradação do subsolo consequência do garimpo; aumento da contingência do lixo urbano e com menor intensidade em

volume, o lixo rural.

Dentre as problemáticas abordadas, elegemos a do lixo como foco teórico-metodológico de Educação Ambiental a ser trabalhado pelas escolas públicas e particulares, no intuito de sensibilizar à população altaflorestense para o consumo responsável com a vista a preciclagem.

Hoje são gerados, por dia em Alta Floresta cerca de 35 toneladas de lixo doméstico e hospitalar, sendo que 35% deste volume tem potencial de ser reciclado e outros 65% são orgânicos e, portanto, não recicláveis. Todo o lixo recolhido nas residências, comércio em geral e hospitais é enviado ao lixão da cidade. O “lixão” de Alta Floresta está localizado a 20 km do perímetro urbano, as margens da MT 208 sentido Carlinda, com uma área de 188,86 hectares. O tratamento dado ao lixo é atualmente a “céu aberto”. Devido ao grande desafio de implantar a coleta seletiva o projeto inicia o processo com as escolas públicas e municipais de Alta Floresta envolvendo alunos, professores e pais.

Lixo é uma problemática mundial, fruto do consumismo desenfreado resultado da ausência de consciência ambiental e da postura ética, cidadã e autônoma sobre aquilo que pensa e faz e aquilo que faz sem uma reflexão prévia.

Nesse contexto, adotamos como princípio desencadeador a *Gincana Ecológica*, como atividade propulsora de mudanças de paradigma. Nesta perspectiva é que se realiza a Gincana Ecológica no município. O slogan estampado nas gincanas é “cuidar hoje para viver amanhã”. Os resultados de ambas, foram: 2007, 13.868,95 Kg; 2008, 23.772,20 Kg; 2009, 71.231,80 Kg; 2010, 8.257,10 Kg e em 2011 totalizou-se 19.826,10 Kg.

Os dados aferidos revelam o quantitativo de lixo que se joga “fora” e que só aumentam o volume no aterro sanitário, que conseqüentemente acaba contribuindo para a poluição do subsolo. Comercializando e/ou reaproveitando produtos em potencial, estaremos contribuindo para um mundo mais limpo.

Esta prática desperta na comunidade escolar mudanças de atitude em relação ao ‘lixo’, mostrando que reciclar, além de contribuir com o meio ambiente, resulta em soluções econômicas, sociais e ecológicas de grande benefício à presente e futuras gerações. A ação por si só não salva o planeta, mas já é perceptível a atitude de alguns cidadãos altaflorestenses acerca do lixo reutilizável.

Considerando que a população urbana de Alta Floresta é de 42.718 habitantes, afere-se, portanto, que a produção média de resíduos sólidos por habitante, considerando as 35 toneladas que são depositadas no lixão, é de 0,818 kg, e que, destes preliminarmente 35% podem ser comercializados e/ou reaproveitados com responsabilidade sócio-ambiental.

De acordo Santos, “todo o conhecimento é local e total” e nesta lógica “no

paradigma emergente [...] constitui-se em redor de temas que em dado momento são adaptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde [...] a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática (SANTOS, 2006, p.76)".

Desse modo, espera-se que todas as instituições de aprendizagem incorporem esta ação em suas rotinas pedagógicas e que isso comece a constituir um de seus eixos de organização curricular, visto que, "ninguém pode educar se não conhece. Ninguém pode ensinar se não sabe. Mas o processo de conhecer e ensinar é tão peculiar que ao ensinar se aprende, que ao educar se desenvolve e se transforma o conhecimento (BOMBASSARO,1994, p.119)".

Esta iniciativa da Secretarias Municipais de Meio Ambiente e da Educação, coordenada através do Departamento de Políticas Pedagógicas tem como parceiros a Secretaria de Agricultura, Secretaria de Obras, Secretaria de Saúde, Vigilância Sanitária, Universidade do Estado de Mato Grosso, Corpo de Bombeiros, Empresas de Reciclagem e Ministério Público do Trabalho, que foi o financiador desta V Gincana Ecológica.

Finalidade da GE

A Gincana Ecológica tem como maior propósito, estimular novos hábitos, atitudes e comportamentos que conduzam a um relacionamento mais harmônico entre as espécies e meio ambiente, através de ações práticas baseadas na reciclagem e reaproveitamento de materiais, poupando recursos naturais.

Desencadeamento das Ações

Para a concretização e desenvolvimento das ações, a equipe da coordenação geral redigiu um regulamento, onde são descrito etapas obrigatórias para as escolas realizarem, a saber: **1ª** - Coleta seletiva - As escolas ficam responsáveis pela venda do material e o destino do lucro ficará a critério da escola; As empresas que coletarão os materiais fornecerão um recibo para as escolas contendo informações da identificação e quantidade (quilos) vendidos. **2º** - Plano de Ação - Elaboração do Plano de Ação envolvendo apenas uma das temáticas: queimadas, jardinagem, lixo e horta orgânica escolar; A estrutura do plano de Ação segue os padrões de um projeto de pesquisa (simplificado). **3ª** - Realização das provas - **Sessão de perguntas** com os temas: água, poluição, queimadas, fauna e flora amazônica; **Canção do meio ambiente:** a escola deverá criar previamente uma canção (inérita ou paródia) sobre meio; **Banda rítmica:** produzida com instrumentos a partir de materiais recicláveis; **Circuito integrado de provas:** busca a integração das provas marcando o tempo de execução e agilidade das equipes. **4ª** - Produção e apresentação do artefato -

As equipes deverão produzir um artefato com materiais descartável os quais serão expostos para apreciação do público e avaliação.

Decisões presentes: reflexos futuros

A abordagem teórica para execução da *Gincana Ecológica* se respalda em documentos oficiais e autores que discutem as temáticas: consumo, reciclagem, resíduos sólidos, orientações didáticas para o ensino das Ciências da Educação e Meio Ambiente.

O trabalho nessa abordagem abre espaço e campo de discussão para a questão do consumo, pois, o consumo desenfreado gera problemas socioambientais e que, portanto, cabe a escola trabalhar e discutir a questão do consumo propiciando aos alunos “conhecimentos necessários para construir discernimento, atuar de forma crítica, perceber a importância da organização, solidariedade e cooperação para fazer valer seus direitos e assumir atitudes responsáveis em relação a si próprios e à sociedade” (PCN:Temas Transversais, 1998, p. 354).

A “moda” do consumismo sem a auto-análise, quanto à reciclagem, acaba gerando desperdício de materiais ou objetos de uso pessoal e/ou coletivo, formando os grandes lixões. Entende-se por lixo “os restos das atividades humanas, considerados pelos geradores como inúteis, indesejáveis ou descartáveis. Normalmente, apresentam-se sob estado sólido, semi-sólido ou semilíquido (PCN: Meio Ambiente na Escola, 2001, p. 319, apud Nilza S. Jardim et al, cit., p. 23)”. Segundo Gonçalves precilar é pensar antes de comprar. Quarenta por cento do que nós compramos é lixo (...). Precilar é pensar que a história das coisas não acaba quando as jogamos no lixo. Tampouco acaba a nossa responsabilidade (consulta em 3 de março de 2009, [www. Lixo.com.br](http://www.Lixo.com.br)).

Nesta perspectiva é que se vislumbra através da Gincana Ecológica a criação do contexto pedagógico como uma política educacional proporcionadora de geratriz de atitudes co-responsáveis para com o meio. Assim, se propõe “ações coletivas e mudanças políticas, econômicas e institucionais para fazer com que os padrões e os níveis de consumo se tornem mais sustentáveis. Mais do que uma estratégia de ação a ser implantada pelos consumidores, consumo sustentável é uma meta a ser atingida (BRASIL, 2005, p. 21)”.

Cenário Almejado

Com essa iniciativa, espera-se que os aprendizes adquiram novos hábitos, atitudes e comportamentos relacionados a diminuição do consumo desenfreado, as práticas da reciclagem, reciclagem e reaproveitamento de materiais reutilizáveis, visando o

lucro com a venda destes produtos poupando recursos naturais e ao mesmo tempo melhorando o relacionamento com as espécies.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMBASSARO, L. C. **Epistemologia das Ciências da Educação – A Busca da Especificidade da Pedagogia Escolar e da Didática** (texto disponibilizado no encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Anais: Conferências, Mesas-redondas e Simpósios. Goiânia, 1994, v2).

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução**. Brasília MEC/SEF, 2001

BRASIL, **Consumo Sustentável: Manual de Educação**. Brasília: MMA/MEC/ IDEC, 2005.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as Ciências**. – São Paulo: Cortez, 2006.

POLÍTICAS INCLUSIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E TENSÕES

Kamylla Pereira **BORGES**

José Ronaldo da **SILVA**

UEG/Unidade Universitária de Jaraguá

mylla567@gmail.com

Jk1ronaldo@hotmail.com

Introdução

Na década de 1990 o Brasil propôs uma mudança em seu paradigma educacional assumindo a educação inclusiva como a ideal para estabelecer uma educação democrática para todos, nesse contexto foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). No entanto, de acordo com Freitas (2009) apesar da LDB/96 trazer as marcas da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) com vistas a superação de práticas educacionais e sociais vinculadas a segregação, exclusão e preconceito, a nova Lei de Diretrizes e Bases instituída se mostra ambígua ao afirmar que o atendimento aos alunos portadores de necessidades educacionais poderia se dar “preferencialmente” em unidades regulares de ensino, ou seja, abrindo possibilidades para que essas pessoas possam continuar em ambientes segregados de ensino.

Essa ambigüidade foi corrigida através da Resolução CNE/CEB n. 02/2001 que determina no seu artigo 2º: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que apesar das muito críticas, traz avanços no que concerne a educação especial, pois demonstra que de alguma forma, o Estado assume a educação para pessoa com deficiência (FREITAS, 2009).

No entanto é evidente que na realidade socioeconômica, política e cultural brasileira, apenas a existência das políticas públicas não é garantia da sua efetiva implementação. Sendo que, é preciso destacar que não basta apenas promover o acesso a escolarização dos alunos portadores de deficiência, mais do que isso, é necessário prover uma educação de qualidade. Dessa forma, a formação dos professores tem sido a estratégia mais indicada para melhoria da qualidade da educação do Brasil. E existe uma tensão entre as novas perspectivas para formação e para prática docente na área da educação especial e as evidências do que realmente ocorre nas instituições responsáveis pela formação docente.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições

de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atender a diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

E nesse ponto nos temos uma importante contradição entre o que é preconizado pelas políticas públicas para inclusão escolar e o que é efetivamente realizado dentro da escola, pois a grande maioria dos cursos de graduação brasileiros, não tem contemplado em seus currículos conteúdos visando à preparação destes profissionais para o enfrentamento desta realidade. Diante dessa situação o docente se vê obrigado a aprender com a situação, gerando nele uma insegurança para com a inclusão. Dessa forma, o fato das escolas regulares abrirem suas portas para receber crianças com deficiência, demonstra grande progresso no ensino, embora não garanta que as políticas de inclusão sejam instituídas.

Vários estudos enfatizam que a formação de professores é o aspecto determinante para efetivação de uma política de inclusão educacional, sendo que a principal barreira para sua efetivação é o despreparo dos professores para lidar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais em uma classe regular de ensino (BARRETO, 2009; VITALIANO, 2007, GLAT e NOGUEIRA, 2002)

Assim sendo o presente estudo tem como objetivo geral compreender como se dá a formação do professor do curso de pedagogia no contexto das políticas educacionais para educação inclusiva. E como objetivos específicos: verificar a existência de disciplinas relacionadas à temática da educação especial na grade curricular do curso de pedagogia e investigar a concepção dos graduandos do último período do referido curso, sobre a sua capacitação para atuar com alunos portadores de necessidades especiais

Material e Método

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de cunho qualitativo, realizada com estudantes do último período (oitavo ano) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária de Jaraguá no ano de 2010. O instrumento usado para a coleta de dados foi um questionário contendo 4 (quatro) questões relativas à formação do professor no contexto da Inclusão. Antes do início da investigação, foi realizado um contato prévio com as graduandas (todas pertenciam ao sexo feminino) para expor o objetivo da pesquisa e os procedimentos que seriam utilizados. Foram propostos 32 (trinta e dois) questionários no mês de agosto de 2010, dos quais 25 foram respondidos.

Para análise dos dados, realizamos uma leitura precisa dos questionários, pontuando as unidades de registro (palavras-temas e frases recortadas) para a limitação das categorias discutidas, as quais foram sistematizadas

em conjuntos temáticos e analisadas com base na literatura.

Resultados e Discussão

Ao analisar a matriz curricular do curso de pedagogia da UEG/ Unidade de Jaraguá constatamos que existia apenas uma disciplina relacionada a inclusão escolar, Libras, que foi ministrada no 8º período. É importante ressaltar, porém, que a maioria das alunas (82%) afirmou “não ter tido nenhuma disciplina relacionada à inclusão escolar” porque a mesma foi oferecida apenas de forma teórica, totalmente desvinculada da prática da Língua de Sinais.

A ausência de disciplinas voltadas para educação inclusiva do curso de pedagogia em Jaraguá não é um caso isolado, mas reflete um problema que ocorre em praticamente todos os cursos de licenciatura do país. De acordo com Vitaliano (2007) apesar de o Brasil ter assumido uma política inclusiva o que é demonstrado através da legislação, e a recomendação de que nos currículos dos cursos superiores de licenciatura ofereça pelo menos uma disciplina com conteúdos vinculados a educação especial, poucas instituições de ensino no país tem se mobilizado para cumprir essas especificações.

A mesma autora, ao analisar dados referentes à grade curricular de 14 cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Estadual de Londrina, verificou que em apenas cinco havia uma disciplina voltada para a abordagem da educação inclusiva. O que confirma os dados encontrados na presente pesquisa e nos leva a deduzir que a grande maioria das universidades ainda não se preocupa em propiciar uma formação adequada aos professores que futuramente estarão em salas de aula tendo que atuar com alunos PNE (Portadores de Necessidades Especiais)

Diante da ausência de disciplinas específicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de alunos PNE no currículo do curso de Pedagogia estudado, a maioria das alunas (94%) se mostrou insatisfeita e se sentiu prejudicada. A formação dos docentes no contexto da Educação Inclusiva é um processo árduo e que exige maior atenção por parte dos cursos de licenciatura. Além disso, é um processo que deve ocorrer dentro de uma unidade entre teoria e prática. Ao afirmarem sua insegurança e falta de preparo propiciado pela deficiência da grade curricular do curso, as alunas enfatizaram a insatisfação também com a dicotomia entre teoria e prática. Deixando claro que as discussões em sala de aula sobre esse tema foram insuficientes, de forma que a teoria sem a prática não produziu o conhecimento necessário para atuação frente aos desafios impostos pela educação inclusiva.

Glat e Nogueira (2002) ao refletirem sobre o processo de formação

dos professores no contexto da Educação Inclusiva, afirmaram que o docente precisa ser preparado para lidar com as diferenças, singularidades e a diversidade de todas as crianças. Nesse sentido é necessário que a rigidez das grades curriculares dos cursos de licenciatura seja quebrada e uma nova visão seja implementada, pois para que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino se efetive não basta apenas a promulgação de leis, mas é necessário uma reformulação nos currículos dos cursos de formação de professores de um modo geral.

Considerações Finais

É evidente a discrepância encontrada entre as políticas públicas existentes e a realidade relacionada à formação dos professores no contexto da educação inclusiva. Essa contradição impede que um projeto que tem grandes possibilidades de transformar toda a educação brasileira se torne realidade. A inclusão escolar precisa de muito mais que a promulgação de leis, decretos e regulamentações para se tornar realidade. É necessário o surgimento de uma nova concepção de ensino e principalmente uma nova concepção de currículos no que concerne a formação docente. Para que a educação inclusiva seja um sucesso, as mudanças devem começar nos próprios cursos de licenciatura e o fim da rigidez curricular destes cursos é imprescindível para que isso aconteça.

Assim sendo, no decorrer da pesquisa bibliográfica e mediante as respostas apreendidas junto às acadêmicas, podemos perceber que a escola necessita de um contexto adequado para inserir uma criança PNE, e que não só a UEG- Unidade de Jaraguá apresenta deficiências em relação à formação para inclusão escolar. De forma que para que a educação inclusiva realmente se efetive é necessário que as políticas públicas sejam regulamentadas e os currículos dos cursos de licenciatura em geral sejam reformulados.

Palavras-chave: Inclusão, educação inclusiva, políticas públicas, currículo.

Referências.

BARRETO, Maria Aparecida S.C. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In BAPTISTA C.R e JESUS, D.M (orgs). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/legislação](http://www.planalto.gov.br/legislação). Acesso em 21/09/2010.

_____. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em :<[HTTP://www.planalto.gov.br/legislação](http://www.planalto.gov.br/legislação). Acesso em 21/09/2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE n.2 de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de set 2001. Disponível em <<http://WWW.planalto.gov.br/legislação>>. Acesso em 28/09/2010.

FREITAS, Soraia N. O direito à Educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In BAPTISTA C.R e JESUS, D.M (orgs). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GLAT, N.; NOGUEIRA, M.L.de L. Políticas educacionais e a formação de professores para educação inclusiva no Brasil. Revista Integração, 2002. Disponível em [HTTP://www.itaipulandia.pr.gov.br/educação](http://www.itaipulandia.pr.gov.br/educação) Acesso em 10/11/2010.

VITALIANO, C.R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Bras. Ed. Esp. Marília, v.13, n.3, set-dez,2007.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A MOTIVAÇÃO E O INTERESSE

*Autor: **JORDÃO**, Eric Henrique Ferreira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
e-mail: ehfj@oi.com.br*

*Co-autora: **ANDRADE**, Patrícia Ferreira de
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
e-mail: pat-andr@hotmail.com*

*Orientadora: **SANCHEZ**, Liliane Barreira
Professora Adjunta do Instituto de Educação da UFRuralRJ
e-mail: lilianesanchez@gmail.com*

Resumo

Apesar da universalização da Educação Básica e com cerca de 97,6% de brasileiros entre 7 e 14 anos nos bancos da escola (IBGE, 2008), o sistema de educação no Brasil não consegue erradicar o analfabetismo. Em 2006, 2,7% das pessoas entre 10 e 14 anos estavam fora da escola; para as pessoas entre 15 e 17 anos estes percentuais subiram para 17,8%. Alunos com esta faixa etária deveriam estar cursando o ensino médio (PNAD, 2006). Segundo dados da pesquisa realizada pelo Centro de Políticas Sociais da FGV (CPS/FGV) em 2008, a falta de demanda por educação e a ausência de interesse dos alunos responderam por 40,3% desse índice. Já a necessidade de trabalho e renda responderam por 27,1%. Diante deste cenário, nós que somos bolsistas do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e alunos da graduação de Licenciatura em Pedagogia e atuamos num projeto de acompanhamento pedagógico de turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma escola da rede pública do ensino, em Seropédica-RJ, sob a coordenação da professora Liliane Sanchez, da UFRRJ, pesquisamos sobre os motivos que levam os alunos das turmas de 8º e 9º anos da EJA ao desinteresse pelas aulas. Depois da pesquisa bibliográfica sobre a questão do interesse e motivação na EJA, faremos uma análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados no trabalho de observação e de entrevistas e realizaremos uma comparação com os dados obtidos pela pesquisa do CPS/FGV.

Palavras-chave: Analfabetismo, educação básica, evasão escolar, desinteresse.

Introdução

A temática proposta por este trabalho de pesquisa está pautada na pesquisa efetuada pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPS/FGV),

que apontou a ausência de interesse dos alunos como um dos principais motivos de abandono dos bancos escolares: cerca de 40,3% dos alunos deixam a escola por este motivo. Há também a necessidade de trabalho, que é apontada como a causa para que 27,1% dos alunos saiam das escolas.

Depois da realização de uma pesquisa bibliográfica sobre a questão do interesse e motivação na EJA, faremos uma análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados no trabalho de observação e de entrevistas e realizaremos uma comparação com os dados obtidos pela pesquisa do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPS/FGV).

Neste momento, o levantamento bibliográfico já foi concluído e estamos na etapa das entrevistas com os alunos das duas turmas 901 fase e 801 fase, fato que já nos permite divulgar análises parciais dos dados coletados, por já termos um número significativo de questionários respondidos.

Desenvolvimento

“A literatura social concluiu há tempos sobre o alto poder explicativo da educação na alta desigualdade brasileira. Entretanto, faltam ao pai de família e ao jovem estudante brasileiro tomar ciência do poder transformador da educação em suas vidas, como os altos impactos exercidos sobre empregabilidade, salário e saúde. Precisamos, acima de tudo, que se informe a população sobre a importância da educação”. (NERI, 2009, p.17)

Considerando o atual cenário da educação brasileira e os dados obtidos na nossa pesquisa, observamos que os fatores responsáveis pela evasão e desinteresse dos alunos em relação à escola não estão em concordância com o que mostra a pesquisa do CPS/FGV, pois a escola investigada é bem localizada, não faltam professores e a maioria dos alunos não trabalha.

“O que leva um adolescente a sair da escola? Muitas tentativas foram feitas no sentido de responder a esta questão. Grande parte da evidência empírica mostra que evasão escolar e pobreza são, intimamente, ligadas e que trabalho infantil prejudica a obtenção de melhores níveis educacionais. Pode-se argumentar que a indisponibilidade de serviços educacionais de qualidade e a falta de percepção acerca dos retornos futuros levem o aluno ao trabalho precoce e aos baixos níveis educacionais”. (NERI, 2009, p.21)

Para auxiliar nossa investigação, apresentamos um quadro com as características das turmas envolvidas na pesquisa:

Turma 801 fase:

Quantidade de Alunos	Idade
1	14
4	15
11	16
6	17
5	18
3	19
1	20
1	21
1	24
1	25
Total de Alunos Matriculados: 34	

Turma 901 fase:

Quantidade de Alunos	Idade
6	15
14	16
9	17
6	18
1	25
1	57
Total de Alunos Matriculados: 37	

Trata-se de turmas que não fazem parte do perfil de EJA previsto na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Art. 37º, que afirma que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, bem como o parecer da RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 que destaca no artigo 8º:

“Observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos.

§ 1º O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

§ 2º Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino ou seja, 17 anos completos”.

Sendo assim, constata-se o problema que vem ocorrendo com a

juvenização das turmas de EJA. Trata-se de duas turmas de ensino fundamental de EJA (8º e 9º fase), nas quais mais da metade dos alunos matriculados possuem entre 14 e 17 anos. Dentre eles, cerca de 20% já abandonaram as aulas.

Dos alunos que responderam aos questionários (19 alunos) 78,9% não trabalham. Do total de alunos pesquisados 31,7% estão procurando emprego, 47,4% não estão procurando ou não querem trabalhar e 20,9% estão satisfeitos com o trabalho.

Em relação ao nível de interesse dos alunos, adotamos a seguinte pergunta: “Você se considera um aluno esforçado e aplicado nas disciplinas que estuda? Como você se definiria como aluno?” Esta pergunta nos permitiu visualizar o grau de interesse e o comprometimento que o aluno julga ter. Pudemos perceber que alguns alunos se julgam desinteressados, como observaremos em algumas transcrições.

“Acho que sim. Hum...Aí não sei, mais ou menos...eu não sei. Estou um pouquinho desatualizada.” (A. D. 57 anos 901 F).

“Sim. Bom.” (C. 16 anos 901 F).

“Sim. Bagunceiro, não escrevo no caderno, mas eu presto atenção”. (D. 16 anos 901 F).

“Mais ou menos. Sei lá... normal”. (F. 17 anos 901 F)

“Não, como assim? Mais ou menos”. (L. A. 16 anos 901 F)

“Rapaz, eu tento me esforçar, mas não consigo. Mais ou menos, mais pra mais pouco pra menos”. (M. P. 16 anos 901 F).

Do total de alunos pesquisados, 73,7% deram respostas positivas em relação a esta pergunta. O que demonstra certa curiosidade, pois com relação à pergunta, “Você acredita que existam alunos desinteressados das aulas de EJA?” 100% dos alunos pesquisados acreditam que tem alunos desinteressados na EJA, no entanto, parecem se excluir dessa condição.

Uma surpresa ocorreu em relação a uma pergunta que consideramos que poderia elucidar a questão dos anseios dos alunos por uma EJA mais atraente, quando perguntamos “O que você acha que está faltando para que as aulas da EJA sejam mais interessantes?”: 63,2% dos alunos disseram que não faltava nada nas aulas de EJA ou não sabiam o que poderia melhorar nas aulas. Já 36,8% dos alunos falaram que as aulas da EJA poderiam ter mais tempo, mais atividades fora do espaço da sala de aula, laboratório de informática ou melhorias na estrutura física da escola.

Considerações Finais

Considerando que a pesquisa ainda não foi finalizada, não apresentaremos uma conclusão, pois ainda falta realizar o levantamento definitivo dos alunos

que abandonaram a escola. Mas, alguns dados parciais nos orientam na análise comparativa com a pesquisa do CPS/FGV, que aponta que 40,3% dos alunos deixam a escola por falta de interesse e que a necessidade de trabalho e renda é motivo para que 27,1% dos alunos saiam das escolas. Percebemos que o nível de desinteresse dos alunos é grande, mas a relação com trabalho e renda, no caso das turmas de EJA do CIEP 155, não condizem com a realidade mostrada pela pesquisa do CPS/FGV.

Com este trabalho, percebemos a necessidade de complementar a pesquisa com informações dos alunos que deixaram a escola, para saber quais os reais motivos que os levaram a desistir das aulas, pois não foi possível perceber esta tendência ou motivação com os alunos pesquisados. Não consideramos relevante a percepção do professor em relação ao desinteresse do aluno, pois entendemos que o motivo que o professor pode dar para justificar o desinteresse do aluno, pode ser diverso do motivo que realmente leva o aluno a desistir das aulas de EJA.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº . 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

NERI, Marcelo et al (2009). “Motivos da Evasão Escolar”, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Unibanco e Fundação Getulio Vargas.

CONTRIBUIÇÕES DO PROLICEN NA FORMAÇÃO DOCENTE

Camila Alberto Vicente de **OLIVEIRA**, camilaufg@ig.com.br
Elizabeth Gottschalg **RAIMANN**, elizabethraimann@gmail.com
Isa Mara Colombo **SCARLATTI**, isa.scarlati@gmail.com
Rosely Ribeiro **LIMA**, roselyl@gmail.com
CAMPUS JATAÍ/UFG

Palavras chave: PROLICEN. Pesquisa. Formação de professores.

Introdução

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG), Campus Jataí (CAJ), dentre seus objetivos, promove a formação de licenciados (as) para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tendo também, o perfil formador de pesquisadores (as), pois compreende o espaço escolar como um campo fértil para conhecer e problematizar os fazeres da educação. Neste sentido, busca em conjunto com a comunidade escolar refletir sobre as práticas educativas e ao mesmo tempo procura, coletivamente, alternativas para melhorar a qualidade da educação escolar e a formação dos (as) futuros (as) docentes. Nesta jornada educativa, os (as) professores (as) do curso investem no Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), no Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica (PIVIC) e, em especial, no Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN). O PROLICEN se propõe a oferecer recursos em forma de bolsas para estudantes durante a realização de pesquisas nas licenciaturas da universidade. Desta maneira, os projetos a serem desenvolvidos durante 12 meses da pesquisa devem visar a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura e a articulação com a educação básica.

A UFG, desde o ano de 1996, tem investido nesse programa ao elaborar junto ao Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa a Resolução nº 400 que normatiza essas práticas de investigação. O Artigo 2 desta diretriz afirma que o objetivo do PROLICEN está instaurado no fomento à participação dos discentes em projetos que buscam uma interação entre a universidade, a partir da atuação dos(as) docentes e discentes dos cursos de licenciatura com os sujeitos sociais que atuam no ensino fundamental e médio, práticas estas “que invistam tanto na qualidade dos cursos, quanto na necessidade de garantir o ingresso, a permanência e a conclusão do curso pelos alunos das diversas licenciaturas.” (UFG/CCEP 400/1996).

Cientes desses planos de fomento à pesquisa, entendemos o PROLICEN como uma possibilidade de formação docente, de produção de saberes dentro de pesquisas nos espaços escolares, como também, o Programa contribui para a produção de saberes práticos e investigativos que auxiliam na formação do(a)

futuro(a) professor(a).

Para apresentar esses pressupostos nos apoiamos em Freire (2000) que em sua obra intitulada *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* nos ensina sobre a importância do espaço da pesquisa na prática docente; ele afirma que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.” (2000, p.32). Compreendemos assim, que o encontro entre a pesquisa e o ensino é uma prática que auxilia na qualidade do ensino na educação básica, tendo como fim a formação de professores, também voltados para a prática enquanto pesquisadores.

O texto chamado de *Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário*, apresenta um exercício de formação continuada, desenvolvido por Cunha (1996), realizado com docentes universitários na Universidade Federal de Pelotas, nos fez compreender que a prática de pesquisa dentro dos espaços acadêmicos e escolares possibilita a formação do (a) futuro (a) professor(a), como também, na formação continuada de nós, professores(as) universitários(as).

A pesquisa de Cunha (1996) buscou resgatar os sentidos do trabalho do professor universitário, resgate este que se deu a partir da fusão das práticas de ensino consolidadas com pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento. Logo, observou-se que os (as) professores (as) se sentiram motivados (as) e identificaram a melhoria da qualidade de seu trabalho a partir da introdução da pesquisa nos processos de ensino. Os (as) professores (as) que participaram deste processo sentiam-se atraídos pelo desejo de mudar e rever suas práticas. Apesar das dificuldades ao longo desse caminhar, a autora afirma que:

De qualquer forma é significativo destacar a importância que os professores estão dando para a articulação das suas atividades de ensino e pesquisa procurando embasar cientificamente suas ações e, com isto, ter melhores condições de dar continuidade ao trabalho que desenvolvem. Nesse aspecto, os resultados da investigação reforçam as posições de Nóvoa (1991) quando apregoa que a verdadeira formação é aquela em que os professores se apropriam de seus próprios processos de crescimento e se profissionalizam pela capacidade de desenvolver autonomia de reflexão (1996, p. 45).

Dentro desse universo produtivo de valorização e fomento à pesquisa, este trabalho foi produzido a partir de alguns dados de quatro investigações distintas que foram desenvolvidas junto ao curso de Pedagogia/UFG/CAJ, sob auxílio financeiro do PROLICEN, realizadas no período de 2009 a 2011. Propomo-nos desenvolver uma compreensão acerca das pesquisas que foram desenvolvidas por alunas graduandas, que receberam fomento do PROLICEN, fazendo uma relação com a formação de professores. Portanto, nosso objetivo foi analisar estes processos investigativos sob a ótica do aprendizado para a docência; buscamos verificar se

estas pesquisas auxiliaram na formação das alunas enquanto futuras professoras. Sabemos que o tripé ensino-pesquisa-extensão faz o espaço acadêmico contribuir para a construção e divulgação de conhecimentos, como também, para o desenvolvimento social; se envolve pela universalidade do saber, com a confluência de diversos saberes influenciando na formação de futuros profissionais, como, outrossim, interfere na própria sociedade. Dessa maneira, buscamos fazer um recorte dentro desta dinâmica e, assim, propomos relacionar a prática da pesquisa com a obtenção da aprendizagem da docência, considerando a pesquisa junto ao PROLICEN como sendo uma importante prática acadêmica que contribui para a formação do aluno-professor.

Entendemos que a prática investigativa contribui para a construção de um saber prático, de um saber que é exclusivamente obtido na sua realização, em que o aluno aprende a desenvolver pesquisas, no mergulho investigativo que ele mesmo se propôs a fazer. Para Tardif (2002), existe um saber denominado de experiencial, que é obtido na realização da prática em si, o qual é mobilizado, modelado nas situações locais e temporais que são praticados. Partindo deste conceito de saber, buscamos localizar se a partir da prática de pesquisa/PROLICEN foram produzidos saberes que contribuem para a formação docente.

Caminho trilhado

Selecionamos quatro investigações aprovadas pelo Edital PROLICEN, desenvolvidas junto ao curso de Pedagogia/UFG/CAJ no período de 2009 e 2011 e analisamos seus percursos investigativos. Fizemos a leitura dos relatórios finais das pesquisas e construímos duas categorias analíticas (Quadro 1- Objetivos das pesquisas e Quadro 2- Compreensões sobre os relatórios finais) que auxiliaram na compreensão dos dados.

No Quadro 1 estão listados os nomes das pesquisas e suas respectivas diretrizes:

N.	Área	Título	Objetivos
1	Formação de professores	As narrativas dos memoriais e os casos de ensino	Analisar a relevância das escritas (auto)biográficas na formação de professores e promover a reflexão das professoras a partir das experiências de outros docentes narradas nos casos de ensino.

2	Política educacional e formação de professores	O E.F. de nove anos e os desafios do trabalho docente	Acompanhar a implantação do ensino de nove anos nas escolas municipais de Jataí considerando as questões pedagógicas e administrativas, verificando os avanços e as dificuldades nesta ampliação.
3	Ensino de Língua Portuguesa	O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Jataí-GO: dos parâmetros curriculares aos projetos das escolas.	Verificar a relação entre as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Ensino de Jataí sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os projetos das escolas dessa Rede e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.
4	Psicologia da Educação	Representações sociais de professores da rede municipal de ensino de Jataí/GO acerca das facilidades e dificuldades no processo de alfabetização de crianças	Localizar e entender as representações sociais de professores sobre as facilidades e dificuldades do processo de alfabetização de crianças

Quadro 1 – Título das pesquisas e seus respectivos objetivos

O Quadro 1 revela que o PROLICEN – no mesmo curso de Pedagogia da mesma Unidade Acadêmica (CAJ) – reúne pesquisas em diferentes áreas do conhecimento com diferentes objetos, mas todas manifestam seu interesse pela reflexão sobre a educação básica com destaque para a escola local e os professores que nela atuam (ou irão atuar), com possibilidades de intervenção nessa realidade. Sobre os relatórios finais, escolhemos apresentar nossas análises em formato de quadro para melhor situar e avaliar as pesquisas desenvolvidas:

N.	Compreensões
1	O desenvolvimento desse projeto possibilitou que as alunas-bolsistas percebessem a necessidade dos professores refletirem sobre suas trajetórias formativas e a escolha da profissão, como forma de re-significar suas próprias teorias pessoais sobre o ensino-aprendizagem, com base em fontes teóricas.

2	A pesquisa levou a aluna pesquisadora refletir sobre o impacto decorrente da implementação do ensino fundamental de nove anos na escola, verificando um distanciamento entre o discurso oficial e a materialização dele nas ações dos gestores na escola e no município.
3	O desenvolvimento do projeto possibilitou à aluna bolsista-pesquisadora estabelecer relações entre o curso de graduação e a realidade de escolas municipais de Jataí a partir da análise dos projetos de ensino de língua portuguesa realizados em algumas escolas visitadas. A pesquisa permitiu observar que as escolas – apesar de não receberem uma orientação direta e explícita da Secretaria Municipal de Educação sobre o trabalho com projetos – tem tomado a iniciativa de buscar alternativas didáticas (como os projetos) para favorecer o aprendizado da leitura e da escrita.
4	O foco desta investigação foi a compreensão da alfabetização de crianças dentro da rede educacional pública municipal de Jataí, sendo registrado no relatório final desta pesquisa um saber teórico-metodológico específico dentro da área da Psicologia Social junto aos estudos sobre representações sociais. A aluna-pesquisadora identificou e analisou as representações sociais das docentes sobre a alfabetização, caminhando assim, para uma reflexão da formação das docentes das escolas. Acreditamos que conhecer a realidade das escolas e da produção dos discursos revelados pelas profissionais atuantes, contribui para a formação da aluna-pesquisadora, mas, também, precisamos orientar nossas alunas para acrescentar no relatório final, enquanto registro oficial da pesquisa, reflexões da aluna-pesquisadora sobre a sua própria formação para a docência. O PROLICEN contribui com as licenciaturas, portanto, são necessários registros desta contribuição formativa para a docência por parte do discente.

Quadro 2 – Compreensões sobre os relatórios finais

Os relatórios revelam que – em sua maioria - os objetivos iniciais das pesquisas conseguiram ser realizados e destacam, sobretudo, a importância da participação no projeto para a formação enquanto professor e pesquisador como bolsista. Os relatórios fazem ainda uma análise crítica da realidade investigada e apontam – quando possível – elementos teóricos e metodológicos que poderiam subsidiar o avanço nas condições reais das escolas pesquisadas e no desenvolvimento profissional do professores/futuros professores.

Considerações

A prática da pesquisa na formação docente leva o (a) aluno(a) a vivenciar não somente o caminho investigativo em si, mas oportuniza ver a escola como um espaço que precisa ser conhecido para além das aparências, em que nada é natural. Pelo contrário, que existem relações de poder e de interesses, mas que também,

existem brechas para se lutar por uma educação humanizadora.

Dessa maneira, O PROLICEN oportuniza o envolvimento de nós, coordenadoras dos projetos, dos sujeitos contatados na pesquisa e das bolsistas, formando assim, um conjunto de interações sociais que proporcionam uma formação docente de todos estes atores e possibilidades de melhoria institucional e social. Partindo disto, identificamos nas pesquisas selecionadas que todas buscam uma interação com as escolas, procuram dar oportunidade na construção de saberes experienciais de pesquisa e promovem uma possibilidade de reflexão sobre a docência, entretanto, não localizamos um registro formal junto ao PROLICEN sobre estas aprendizagens adquiridas pelas alunas-pesquisadoras.

Consideramos que esse é uma adequação que pode ser feita pelo PROLICEN: garantir que ao final do processo de pesquisa o (a) bolsista possa expor suas considerações sobre a importância da participação nessa investigação para sua formação enquanto futuros professores, estreitando aquilo que é o ideal do Programa (PROLICEN) e de muitas licenciaturas nas Universidades Públicas: contribuir para a melhoria e o desenvolvimento da educação básica.

Vale ressaltar que as lacunas de alguns registros dos(as) bolsistas não inviabilizam as considerações realizadas sobre as aprendizagens construídas por todos atores envolvidos, já que os movimentos de aprendizagem são percebidos no decorrer de todo processo.

Referências

- CUNHA, Maria Isabel da. Ensino com Pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 97, p.31-46, maio 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa, Resolução nº400 de 1996. Dispõe sobre a criação do Programa de Bolsas de Licenciatura.

IDENTIDADE, QUESTÕES SOCIAIS E CORPOREIDADE NA EJA: A MÚSICA E A MUSICALIDADE.

Alessandra da Graça **SAMPAIO**¹

lessandra_gs@yahoo.com.br;

Juliana Fraga Faustino do **NASCIMENTO**². **UFRRJ**.

fragafaustino@bol.com.br.

Palavras-chave: Sujeitos da EJA, Histórias de vida e corpo.

As autoras estão vinculadas ao Departamento de Educação e Sociedade/ Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Sendo as mesmas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ Capes-UFRRJ.

Introdução

O trabalho a ser apresentado é um mini Projeto que tem a “Música” como temática principal, bem como identidade, questões sociais e corpo.

As atividades foram destinadas as classes de 2ª, 3ª e 4ª fase de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Expedito Miguel, localizada no município de Mesquita, no Rio de Janeiro. E realizado de maio/2011 a agosto/2011.

O presente mini Projeto foi elaborado a partir das observações e experiências obtidas por meio das visitas realizadas pelas bolsistas Alessandra da Graça Sampaio e Juliana Fraga Faustino do Nascimento, a referida escola. Estando este em consonância com o Subprojeto de pedagogia – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) - e com o projeto da Escola Municipal Expedito Miguel.

A articulação do mini projeto com o Subprojeto de Pedagogia está sendo realizada por meio da abordagem dos sub temas: sujeitos da EJA, cultura e linguagens. Além de algumas ações como:

- “Levantamento e análise das demandas das escolas no que concerne a educação de jovens e adultos, bem como das práticas já desenvolvidas pelas mesmas.
- Realização de pesquisa, a partir das memórias dos alunos, sobre seus lugares de origem, cultura e linguagem popular.
- Mapeamento de hábitos culturais originais dos alunos de EJA, de cada turma, num trabalho de pesquisa interativa dos bolsistas com alunos, mediados pelos

- professores da turma, dentro de atividades propostas em sala para esse fim.
- Registro da memória cultural desses alunos, incluindo expressões populares, cantigas, danças, objetos, artesanatos, símbolos, danças e tudo o mais que a represente.
 - Sistematização e avaliação na forma de encontro/seminários/roda de discussão contemplando todos os sujeitos envolvidos¹”.

Enfim, este instrumento tem por objetivo propor atividades que discutam a identidade, as questões sociais e a corporeidade dos alunos da EJA utilizando como instrumento a música ou musicalidade.

Material e Métodos

Este trabalho foi realizado por meio de oficinas que tem como objetivo articular e relacionar a música com as identidades e histórias de vida dos alunos de Educação de Jovens e Adultos. A aplicação destas atividades se deu pela subdivisão em atividades de duração de 40 minutos e realizadas semanalmente.

Foram utilizados os seguintes materiais: cartolinas, aparelho de som, cartaz com gráfico ou porcentagem, cd com músicas de estilos diferentes, folha em branco no formato de máscaras/rostos, folhas de ofício com letras de músicas e gravador.

Nas primeiras atividades foram desenvolvidos os conceitos de identidade, histórias de vida, musicalidade e preferências musicais, com os quais propomos que os alunos refletissem e discutissem acerca destes assuntos, com uma postura respeitosa e trocas de experiências e gostos. Logo que objetivamos conhecer e analisar sobre as suas histórias de vida dos alunos, por meio da relação existente entre as letras de músicas e suas histórias de vida.

Em seguida as atividades desenvolvidas tratavam de questões sociais como favelização, políticas públicas e problemas sociais, a partir das quais objetivamos promover discussões sobre os problemas sociais expostos nas músicas apresentadas. Além de incentivar possíveis relações destes com a comunidade em que residem e experiências sobre tais.

E por fim, desenvolvemos atividades que trabalhavam a corporeidade, com as quais visamos à manifestação criativa dos alunos, objetivando auxiliar no desenvolvimento de suas potencialidades, incentivando o uso do próprio corpo como meio de comunicação e expressão. Estas atividades propunham ainda como objetivo o estímulo da criatividade e da atenção dos alunos. Além, de ter como finalidade que os alunos trabalhassem em colaboração com um grupo para desempenhar

harmonicamente uma atividade.

Resultados e Discussão

Inicialmente foi realizada a apresentação do Projeto, seu tema e propostas. Foi feito um levantamento do estilo musical preferido pelos alunos o qual predominou o estilo gospel. Nos registros feitos pelos alunos a partir da apreciação auditiva da música alguns sentimentos foram citados por eles, como: alegria, emoção, tranquilidade e seriedade.

A partir desta atividade, destaca-se a importância de disponibilizar um espaço para que os alunos possam expor suas preferências, gostos e prazer na apreciação de músicas, pois, por meio da linguagem oral e escrita são expressos um pouco da cultura desses alunos. Segundo Di Pierro & Galvão (2007, p. 83): *“O pressuposto básico que orienta essas investigações é o de que a linguagem determina o pensamento: as pessoas pensam de acordo com a maneira que possuem para se expressar naquela cultura.”*

Na etapa final destas atividades os alunos relacionaram uma música com sua infância, a presença da mãe, a saída de sua terra natal, época da adolescência, dentre outros comentários. Tal fato favoreceu a troca de experiências de vida que revelavam sua cultura e suas identidades. Como sujeitos que ao recontar suas histórias de vida e relacioná-las com as letras de músicas, os alunos, além desse reconhecimento, criaram e recriaram sua história de forma crítica por meio dos sons, sentimentos e experiências vividas.

No desenvolvimento das atividades que tratavam de questões sociais iniciamos com a apreciação auditiva das músicas *Favela de Arlindo Cruz* e *Numa Cidade Muito Longe Daqui de Marcelo D2* e *Leandro Sapucahy*, propondo uma discussão sobre os problemas sociais presentes na música. Então, abrimos um espaço para os alunos externarem suas análises da letra das músicas e suas opiniões sobre elas. Os alunos participaram bastante expondo suas opiniões. Em seus relatos relacionavam as questões debatidas com reportagens que eles assistiram, com experiências anteriores, com vivências de conhecidos e com a situação atual dos lugares em que residem. Alguns com base nas reportagens televisivas acreditavam que nas favelas se tem uma qualidade de vida melhor do que na Baixada Fluminense, devido a programas do governo desenvolvidos naquela localidade. Porém, outros alunos colocaram a questão do fator de risco de residir naquela localidade. Além de uma longa discussão sobre quem realmente são os bandidos na nossa sociedade. São os pobres, negros, favelados? Ou são os militares e políticos? Essa foi uma discussão bastante produtiva. Por meio desta podemos ver

que alguns alunos estavam abertos a discussão na perspectiva que refletiam sobre a mesma e cogitavam a possibilidade de sua opinião estar equivocada. No entanto outros mantinham suas opiniões imutáveis, estes demonstravam um sentimento de revolta devido alguma injustiça que sofrera. Além destas observações, podemos ainda notar a falta de conhecimento dos alunos de seus direitos e deveres como cidadãos.

Finalizamos este projeto com uma atividade que trabalhava a questão da corporeidade. Propusemos que os alunos representassem instrumentos escolhidos por eles por meio de sons e mímicas, com o objetivo de formamos uma orquestra humana. Inicialmente os alunos demonstraram muito timidez e diziam que não sabiam fazer aquilo. No entanto os incentivamos e direcionamos para a realização da atividade. Foi muito divertido! Notamos como eles repulsam atividades com as quais tenham que se expressar com o corpo. Nesta atividade além de trabalhar a expressão corporal foi trabalhada a coletividade, pois juntos os alunos iria imitar os instrumentos escolhido por eles e conjuntamente reproduzir a “harmonia” que uma orquestra deve ter.

Conclusão

Articulando a música com as identidades e histórias de vida dos alunos de Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Exedito Miguel, pretendemos com essas atividades criar um espaço para discussão através de músicas na sala de aula como recurso pedagógico.

Por meio de oficinas que propunham trabalhar a identidade, história de vida, questões sociais e corporeidade com os alunos de EJA, buscamos desenvolver um ambiente para trocas de experiências, buscando deixar os alunos a vontade para compartilhar suas histórias e opiniões, de modo a tornar a sala de aula como um espaço receptível e acolhedor para os alunos. Desta forma este trabalho foi muito bem recebido pelos alunos e professores da Escola Municipal Exedito Miguel, os quais demonstraram entusiasmo na participação das atividades, pois tiveram espaço para falar sobre suas preferências musicais e apreciá-las, o que alegrou a alguns e emocionou a outros. Além disso, proporcionou um espaço facilitador para a articulação entre a música e a suas histórias de vida. Enfim, este trabalho teve grande contribuição para entendermos um pouco sobre os sujeitos da EJA e suas histórias de vida.

Assim, este trabalho busca propor atividades que discutam a identidade, as questões sociais e a corporeidade dos alunos da EJA utilizando como instrumento a música.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In. OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro:DP&A, 2001, p.39-54.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. Preconceito contra o analfabeto. São Paulo: Cortez, 2007. P. 31 - 69.